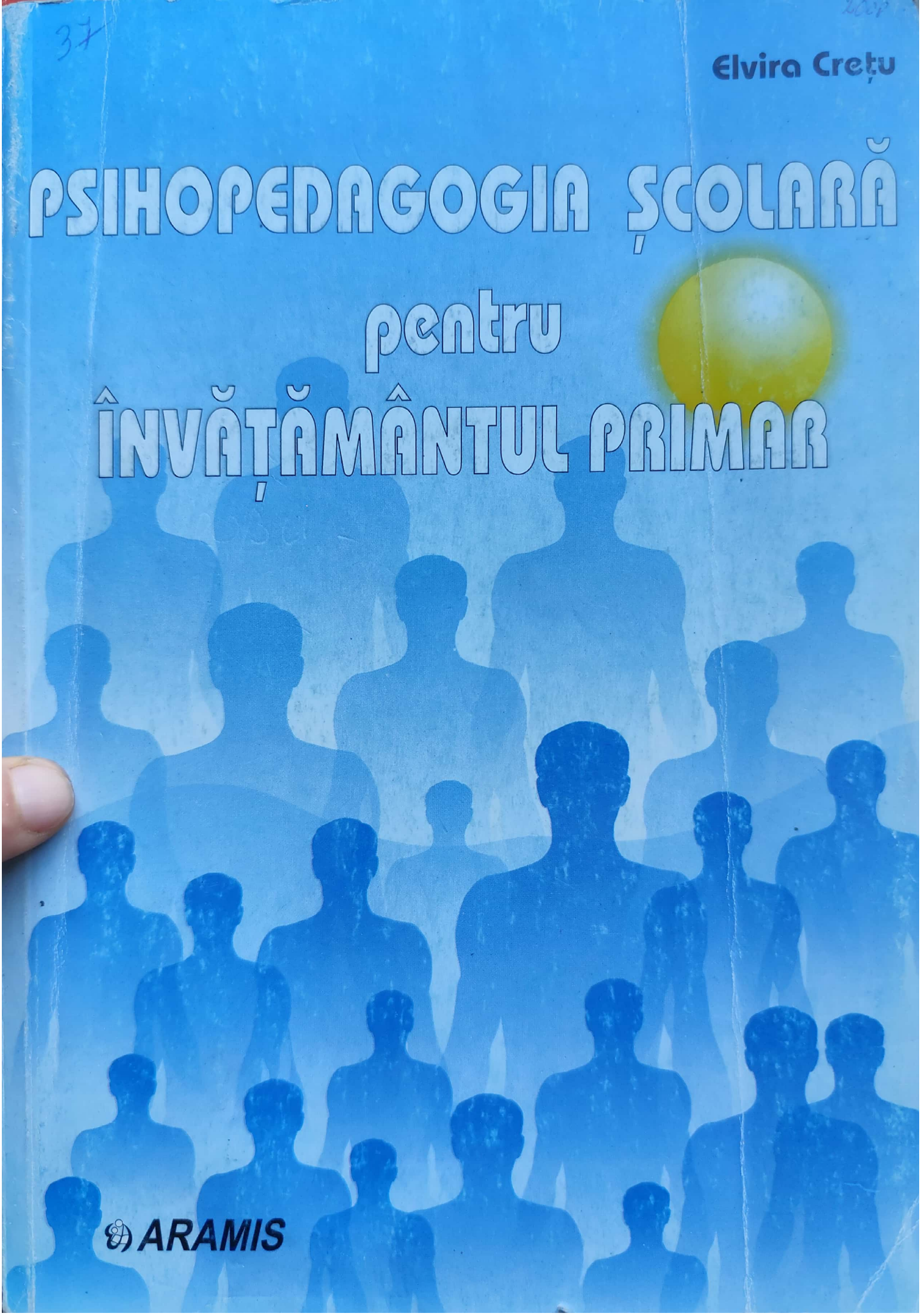
37

Elvira Crețu

PSIHOPEDAGOGIA ȘCOLARĂ pentru ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

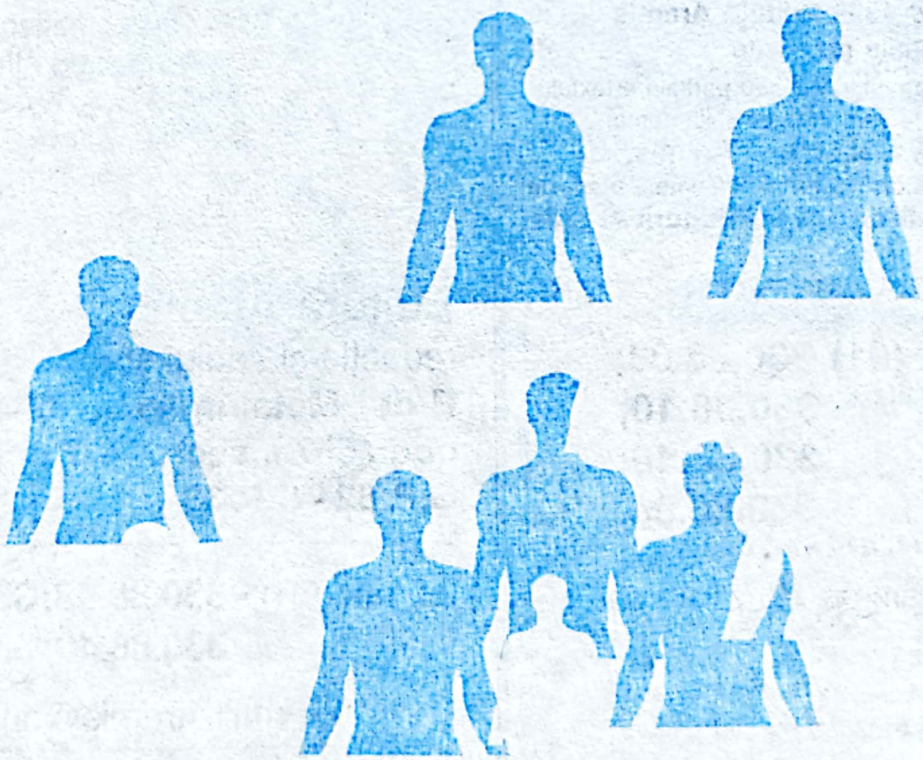


ARAMIS

Scanned with OKEN Scanner

Elvira Creţu

PSIHOPEDAGOGIA ŞCOLARĂ PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR



Dramis

37
BIBLIOTECA INSTITUTULUI DE STUDII EUROPENE „ŞTEFAN LUPAŞCU" IAŞI
3199
III 1026

• **Redactor:**
Nicu Ploscariu

• **DTP:**
Tudor Stănică

• ISBN 973-9285-77-5

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale
CREŢU, ELVIRA
Psihopedagogie şcolară pentru învăţământul primar /
Elvira Creţu. - Bucureşti: Aramis, 1999
192 p.; 24 cm.
ISBN 973-9285-77-5

159.922.7

Copyright © 1999 **Editura Aramis**
toate drepturile rezervate
Reproducerea integrală sau parţială a textului din această lucrare este posibilă numai cu acordul scris al **Editurii Aramis.**
Drepturile de distribuţie în străinătate a acestei ediţii aparţin în exclusivitate **Editurii Aramis.**

• Departamentul difuzare:
tel/fax: (01) **330.88.08;**
330.88.10;
330.88.40;
330.88.66.

E-mail: aramis_difuzare@dnt.ro

Editura Aramis
redacţia şi sediul social:
B-dul. Metalurgiei nr. 32-44,
cod 75579, sector 4, Bucureşti
O.P. 82 - C.P. 38

tel./fax: (01) **- 330.88.08; 330.88.10;**
330.88.40; 330.88.66
E-mail: aramis@dnt.ro

Tiparul: MEGApress holding s.a.

PRINTED IN ROMANIA

Scanned with OKEN Scanner

Prefaţă

Pedagogie şi cultură

Elementul esenţial, care conferă pedagogiei contemporane statutul de ştiinţă fundamentală este ancorarea acestei „discipline" în orizontul cultural al vremii noastre. Pedagogia nu se limitează, aşadar, la o simplă tehnică a educaţiei. Ea propune şi susţine o anumită concepţie despre fiinţa umană şi raporturile acesteia cu existenţa. Aşa stând lucrurile, este uşor de înţeles legitimitatea cu care pedagogia comunică, „conviețuieşte" cu alte ştiinţe despre om: psihologia, filosofia, medicina etc. Având în centrul preocupărilor sale omul considerat din perspectiva educabilităţii lui şi a valorii sale sociale, pedagogia urmăreşte cunoaşterea acestei entităţi întru „optimizarea" şi valorizarea resurselor sale. Din acest moment, pedagogia nu mai poate fi desprinsă de fenomenul cultural în ansamblul său, fiind de cele mai multe ori „seismograf" fidel al tuturor convulsiilor culturale prin care trece lumea în mijlocul căreia îi este dat să acţioneze.

În acest context trebuie privită lucrarea de faţă. Ca şi în filosofie, în pedagogie nu atât soluţiile, relative pentru că supusă relativităţii este însăşi fiinţa umană, cât întrebările, modul de a formula probleme sunt esenţiale.

Cu o experienţă apreciabilă, marcată de o îndelungată activitate la catedră dar şi de o permanentă prospectare în teren a fenomenului educaţional în sine, Elvira Creţu ne propune o lucrare a cărei lectură este de natură a ne revizui propriile noastre schematisme de gândire în ceea ce priveşte educaţia. Nu avem în faţă un tratat exhaustiv de pedagogie ci o *carte de educaţie*, cu atât mai profitabilă pentru noi cu cât reuşeşte să prindă în paginile sale fenomenul viu, schimbător şi, prin aceasta, derutant al *devenirii umane prin educaţie*.

Marile probleme ale pedagogiei sunt şi astăzi, ne atrage atenţia autoarea, aceleaşi: raportul dintre educaţie şi societate, cunoaşterea copilului, profilul moral şi profesional al educatorului, rolul, influenţele şi responsabilităţile familiei, importanţa idealului şi a scopului urmărit de educaţie. Schimbările sociale actuale şi profilul societăţii de mâine presupun, însă, o altă viziune de abordare, *integratoare*.

Care sunt ideile majore, în jurul cărora îşi construieşte autoarea demersul analitic, bine argumentat şi documentat?

1. Educaţia este un fenomen social. Din această perspectivă se impune o relaţie biunivocă fundamentală: comunicarea între subsistemul educaţional şi sistemul social. Noţiunea de *„societate educativă"*, impusă în terminologia de specialitate din ultimile decenii, este operaţională doar în măsura în care avem de a face, susţine autoarea, cu o coechilibrare perfectă a politicilor educaţionale, sociale, economice şi culturale. Educaţia este, şi expresia e de acum comună, o investiţie pe termen lung. „Cei pe care îi educăm acum sunt generaţiile de mâine", drept urmare este de datoria societăţii de a avea grijă încotro se îndreaptă. Iar componenta morală a acestui demers este esenţială. Autoarea declară în repetate rânduri necesitatea „asanării" morale a societăţii, pentru o bună aşezare în orizontul valorilor a fiinţei umane.

2. Cunoaşterea copilului. Îndemnul adresat de J.J. Rousseau „începeţi dar prin a vă cunoaşte copiii" este temelia educaţiei. Este reclamată cu obstinaţie o coparticipare

Scanned with OKEN Scanner

a psihologiei, medicinii, biologiei şi pedagogiei la elucidarea, clarificarea acestui microunivers uman care este copilul. Nevoia specialistului de certitudine este dublată de dragostea învăţătorului pentru cel pe care îl creşte. Să nu uităm că undeva, înspre etimologia cuvântului, a educa însemna a creşte, a ocroti. Scoateţi dragostea din această ocrotire şi vedeţi ce mai rămâne!

3. **A educa este o artă în egală măsură**. „Trebuie ca arta educaţiei, afirma Kant, ca pedagogia să fie raţională, pentru ca natura omenească să se poată dezvolta în aşa chip pentru a-şi îndeplini destinaţia". Învăţătorul nu este numai un specialist, un om de ştiinţă, un profesionist. El este chemat să armonizeze, prin vocaţia sa, sunetele adeseori disonante ale unei „orchestre" aparte, care este copilul.

4. **Educaţia înseamnă ideal, scop, obiective.** Cu o atentă şi lucidă observaţie, autoarea scoate în evidenţă coloana vertebrală a demersului educativ: orientarea acestuia după finalităţi clare. Nu am putut să nu observăm tristeţea care transpare în unele pagini, unde este surprinsă, cu discreţie, „bâjbâiala" derutantă în care se află, în prezent, cei implicaţi în stabilirea ţintelor de atins prin educaţie. Din acest unghi al analizei, şcoala are de împlinit trei obiective: *formarea individului pentru o activitate socială; formarea viitorului „om al cetăţii"; formarea şi dezvoltarea personalităţii umane.* Acestea, la un loc, argumentează necesitatea stabilirii clare a ceea ce se aşteaptă de la actul educativ.

5. **Familia este prima treaptă în formarea copilului.** Despre responsabilităţile părinţilor s-a tot scris şi sigur va fi întotdeauna ceva de spus. Şi în acest domeniu, Elvira Creţu dublează analiza rece, obiectivă a specialistului cu pasiunea bine dozată a omului de cultură. Necesitatea educării familiei pentru a-şi cunoaşte şi înţelege mai bine copiii este susţinută cu solide argumente ştiinţifice. Orice fenomen aparent nesemnificativ poate schimba cursul evoluţiei copilului: de la faza preconcepţiei la sfârşitul ciclului primar de învăţământ. În acelaşi timp, educarea familiei este şi o problemă de cultură. Repetăm, o bună aşezare a omului în orizontul valorilor este condiţia sine qua non a atingerii scopului educaţiei: autonomia individului, care-l face pe acesta să fie stăpân pe propriul destin şi pe propria personalitate.

6. **Pedagogia înseamnă acţiune.** Reproşul adus, de multe decenii, pedagogiei că este o ştiinţă pur teoretică, speculativă, este demontat cu atenţie prin însăşi finalitatea acestei cărţi: aceea de a oferi sugestii practice şi posibile mijloace de eficientizare a educaţiei.

Autoarea oferă spre studiu chestionare şi teste menite a spori valoarea practică a acţiunilor educatorului care urmăreşte o prefecţionare continuă a muncii sale.

Ni se pare potrivit a încheia prezentarea noastră cu o definiţie asupra culturii, dată în *Declaraţia de la Mexico*, cu ocazia *Conferinţei mondiale asupra politicilor culturale*, organizată de UNESCO în 1982: „Cultura poate fi astăzi considerată ca un ansamblu de trăsături distincte, spirituale şi materiale, intelectuale şi afective, care caracterizează o societate sau un grup social. Ea înglobează, pe lângă arte şi litere, moduri de viaţă, drepturi fundamentale ale omului, sisteme de valori, tradiţii şi credinţe. Cultura dă omului capacitatea de reflexie asupra lui însuşi. Ea este ceva care ne ajută să discernem valorile şi să efectuăm alegeri. Prin ea omul se exprimă, ia cunoştinţă de el însuşi, se recunoaşte ca un proiect neîncheiat, pune în chestiune propriile sale realizări, caută neîncetat semnificaţii şi creează opere care îl transced." Astfel înţeleasă cultura, ne facem o idee cât se poate de clară asupra responsabilităţilor educaţiei. Iar de aceste responsabilităţi ne ajută să luăm seamă şi volumul de faţă.

Nicu Ploscariu

Scanned with OKEN Scanner

Dedic această carte
foştilor mei elevi.

Cuvânt înainte

Lucrarea de faţă îşi propune să ofere învăţătorilor unele sugestii, care, sperăm, pot fi utile în abordarea şi proiectarea activităţilor şcolare la clasele primare.

Ea nu-şi propune o tratare exhaustivă a teoriei pedagogice şcolare şi nu este nici un manual de pedagogie structurat după cerinţele programei. Au fost selectate doar acele probleme pe care le-am considerat mai semnificative pentru contextul actual, în care învăţământul primar tinde să-şi schimbe structura şi funcţiile în cadrul sistemului de învăţământ public din ţara noastră, datorită modificărilor substanţiale din sistemul social.

Apreciem că actuala reformă a învăţământului este necesară şi justificată din toate punctele de vedere. Ea era aşteptată de prea multă vreme, iar forţa cea mai puternică menită să o susţină se află în interiorul sistemului. Educatorii sunt cei dintâi chemaţi să o promoveze şi să-şi demonstreze dorinţa de perfecţionare şi coechilibrare cu ritmul general de dezvoltare a societăţii.

Considerăm că dintre toate categoriile de educatori, învăţătorii reprezintă forţa cea mai puternică, pentru că ei îşi desfăşoară activitatea cu cel mai mare segment din populaţia şcolară. În plus, învăţământul primar reprezintă cea mai importantă buclă din spirala procesului educaţional, în care este înscris copilul, pe traseul devenirii sale ca personalitate.

Aceste considerente au generat dorinţa de a oferi această carte învăţătorilor, în special acelora care au deja o bună experienţă şi doresc să-şi confrunte ideile. Căci, o carte, cu toate minusurile posibile, poate fi folosită chiar şi numai ca material de comparaţie cu ceea ce ştie cititorul la momentul respectiv.

Voi fi recunoscătoare celor care îmi vor comunica părerile, în special pe cele critice.

Autoarea

Scanned with OKEN Scanner

„Elevul este mult mai serios decât îl credeţi voi, educatorii, mai puţin copil decât îl trataţi voi... este nemulţumit de starea-i de copil, vrea să fie adult, să se depăşească... preferă dificilul nu agreabilul."

Alain

Introducere

1. Obiectul şi importanţa pedagogiei învăţământului primar

Dintre toate disciplinele care alcătuiesc sistemul ştiinţelor pedagogice, cel mai important loc îl ocupă pedagogia şcolară. Importanţa acesteia decurge din faptul că educaţia şi instrucţia, ca procese care alcătuiesc domeniul pedagogiei, cuprind, în câmpul lor de acţiune, cel mai important segment al populaţiei care se instruieşte prin intermediul şcolii. Iar numărul cel mai mare de elevi este cuprins în clasele primare.

O lucrare de pedagogie, care să abordeze cu precădere problemele referitoare la activităţile instructiv-educative din primii ani de şcoală, sperăm să-şi justifice utilitatea în rândul celor care o doresc. Lucrarea de faţă este adresată în special învăţătorilor care doresc să-şi confrunte ideile, să-şi reevalueze experienţa, ca o continuare a exerciţiului început în şcoala care i-a format - şcoala normală - dar, mai ales, să participe activ la perfecţionarea sistemului din care fac parte. Aceasta este cu atât mai necesar acum, când în ţara noastră se fac eforturi de reînnoire a sistemului

Scanned with OKEN Scanner

de învăţământ şi de reaşezare a bazelor sale pe fundamentul noilor structuri sociale şi pe cele oferite de datele cercetărilor din domeniul didacticii şi cel al psihologiei învăţării.

2. Perfecţionarea continuă a şcolii - cerinţă obiectivă, inalienabilă

De când a fost creată ca instituţie, cu rolul de a forma tinerele generaţii, efortul şcolii de a răspunde adecvat imperativelor sociale s-a manifestat constant. Căci şcoala îşi dovedeşte eficienţa numai în măsura în care „se mişcă" în ritmul şi direcţia transformărilor socio-culturale.

Ca proces dinamic, perfecţionarea prinde în câmpul său de acţiune, toate componentele sistemului de învăţământ: *organizare, conţinut, tehnologie didactică, evaluare, formarea cadrelor, administrare şi luare a deciziilor*[1].

Forţele care propulsează perfecţionarea şi, prin aceasta, echilibrarea sistemului şcolar cu macrosistemul social, se află în însuşi interiorul sistemului.

Prima forţă o reprezintă educatorii de pe toate nivelele sistemului, căci „terenul" care reclamă nevoia de noutate este locul unde se desfăşoară acţiunea pedagogică.

Cea de a doua forţă, conjugată cu prima, o reprezintă cercetătorii, care pun la dispoziţia practicienilor informaţia specifică „la zi". Cât priveşte factorii din ierarhia administrativă şi de decizie, aceştia nu au voie să rămână în afara perfecţionării. O decizie greşită, ori instrumente administrative neconforme cu unul sau altul din principiile pedagogice şi cu elementele constitutive ale sistemului, pot crea grave perturbări. În plus, practica şi viaţa în general au dovedit că greşelile din educaţie se corectează foarte greu sau deloc.

3. De ce restructurare şi perfecţionare a sistemului şcolar?

Ritmul tot mai accelerat în care se produc transformările sociale, culturale şi economice din societate determină restructurarea permanentă a sistemului şcolar. În consecinţă, şcoala este determinată să răspundă adecvat, oferind societăţii oameni pregătiţi corespunzător nevoilor de producţie materială şi spirituală. În acelaşi timp însă, transformările din mediul social se repercutează şi asupra sistemului biopsihic uman. Cercetările

[1] Emilian Dimitriu (coord.), George Nestor, Elvira Creţu, Silvia Doană, Ana-Maria Ichim, Florica Nicolescu, *Elev la şase ani*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1972

Scanned with OKEN Scanner

din domeniul medicinii, al biologiei, au pus la dispoziţia psihologiei şi a pedagogiei date care atestă ritmul devansat al maturizării biopsihice.

Nu de mult, o revistă medicală germană a publicat datele oferite de unii cercetători, care au demonstrat ceea ce ei au numit „creşterea seculară". Potrivit acestor date, încă de la naştere, se constată diferenţe de masă corporală, talie, la nou-născuţii din ultimele decenii, faţă de nou-născuţii de la începutul secolului. Astfel, diferenţa lungimii taliei este de 20 mm (aproximativ) şi 110 gr diferenţă de greutate, iar masa corporală se dublează într-un interval de 4-5 luni, faţă de 5-6 luni la nou născuţii din perioada de început al acestui secol. De asemenea, pubertatea este în avans cu 2-3 ani, faţă de perioadele anterioare.

Aceste particularităţi ale ontogenezei infantile sunt mai evidente la copiii care cresc în mediul urban. Datorită aglomerării demografice din acest mediu, integrarea copilului în sistemul relaţiilor sociale este mai rapidă şi mai profundă. De asemenea, inteligenţa este mult impulsionată de gradul de tehnicitate a vieţii cotidiene, iar stimulările mass media îi oferă copilului posibilitatea unei experienţe foarte variate, atât în conţinut cât şi în formă. Copilul crescut într-un astfel de mediu operează de timpuriu cu o cantitate mereu crescândă de informaţii. Trebuie luat în consideraţie că şi educaţia, în ansamblu, are un caracter organizat, mai sistematizat la oraş, unde, oricum, creşele, grădiniţele şi alte forme de supraveghere şi îndrumare sunt mult mai numeroase. În astfel de condiţii, gama de comportamente adaptative la copiii din mediul urban este amplă, în comparaţie cu a copiilor din mediul rural.

Factorii şi condiţiile menţionate determină o modificare substanţială a stadiilor ontogenetice, coborând progresiv pragul de maturizare. Aceste considerente i-au determinat pe mulţi cercetători să conchidă asupra oportunităţii debutului şcolar mult mai devreme decât în secolul trecut. Totodată, se impune un adevăr demonstrat de teoria psihologică şi pedagogică, potrivit căruia rezultatele educaţiei sunt mult mai temeinice dacă procesul începe mai de timpuriu. În acest context, David Elkind consideră necesar ca actuala creşă, ca şi celelalte instituţii antepreşcolare să devină pregrădiniţe (prekindergarten)[2)], iar şcolarizarea să coboare pragul la patru ani. Se ştie, de altfel, că în unele state ale Americii de Nord (New York, Illinois, Connecticut) copiii încep şcoala primară la patru ani.

[2)] David Elkind, *MISEDUCATION. PRESCHOOLERS AT RISK*, New York, 1987, Chapt.1

Scanned with OKEN Scanner

Practica şi viaţa demonstrează mereu temeinicia acestei teorii. Se ştie că „ceea ce" se înfăptuieşte şi mai ales „cum" se înfăptuieşte în primii 6-7 ani de viaţă, determină întregul traseu al devenirii umane. Metaforic vorbind, este ceea ce putem numi „efectul de undă", de care nimeni nu se mai îndoieşte azi.

Aşadar, din orice unghi ar fi privită, problema perfecţionării învăţământului şi adaptării lui la condiţii noi se impune legic, ca singura soluţie pentru asigurarea echilibrului necesar între şcoală şi societate, între societate şi om. Educatorii care pierd din vedere acest proces sau îi minimalizează importanţa riscă să se autoexcludă spiritual din fluxul firesc al evoluţiei, iar în cadrul activităţilor pe care le conduc se pot produce, fără voia lor, anomalii cu efecte prelungite în evoluţia copilului. Noţiuni ca *optimizare, eficienţă, performanţă* etc. devin nonsensuri, dacă nu au acoperire practică.

În activitatea şcolară, nimic nu este mai dăunător decât un spirit degradat de uzura informaţiei cu care operează. În condiţiile în care copiii de azi se dezvoltă într-un mediu tehnicizat, în care canalele de informaţie se multiplică şi le sunt atât de accesibile, învăţătorii care îşi apără prestigiul şi autoritatea profesională nu-şi pot îngădui să se lase depăşiţi de situaţie.

4. Două probleme majore

Conţinutul lucrării de faţă este concentrat în jurul a două probleme, asupra cărora, socotim că orice revenire poate sugera idei celor ce se apleacă asupra lor.

A Prima pune din nou în discuţie necesitatea *cunoaşterii copilului, ca premisă majoră în abordarea şi proiectarea activităţilor instructiv-educative.* Fireşte, ideea nu este nouă. Dintotdeauna pedagogii au cerut *„începeţi prin a cunoaşte copilul"* (J.J.Rousseau). Cerinţa aceasta este la fel de importantă pentru toţi educatorii. Pentru educatoarea din grădiniţă, ca şi pentru învăţător este un principiu fundamental. Părinţii, în general, sunt alarmaţi şi mulţi dintre ei consideră că în condiţiile societăţii actuale „copiii nu mai au copilărie". Ceea ce este cu totul fals.

Este foarte adevărat că pocesul maturizării s-a accelerat, aşa cum am menţionat, sub impulsul solicitărilor din mediul ambiant. Aceasta impune, cu atât mai mult, dirijarea şi selecţia solicitărilor. De aceea, asigurarea educaţiei la nivel de instituţie, unde activităţile copilului să fie orientate pozitiv, de către persoane cu pregătire psihologică şi pedagogică, devine un imperativ major. Învăţământul

Scanned with OKEN Scanner

preşcolar şi chiar cel antepreşcolar nu mai trebuie privite ca un lux, nici de către părinţi, nici de către societate.

Cunoaşterea copilului însă, nu este o activitate simplă. Metodele folosite şi interpretarea datelor necesită cunoaşterea regulilor referitoare la tehnica aplicării şi totodată, cunoaşterea principiilor şi a legilor dezvoltării biopsihice a copilului. Orice acţiune pedagogică produce efectele aşteptate dacă este concepută şi dirijată pe baza datelor prealabile despre copil.

Pentru o corectă proiectare a activităţilor educaţionale, învăţătorului îi sunt necesare două seturi de variabile. Primul set trebuie să cuprindă în totalitate „istoria" devenirii copilului, de la procreare până la începutul şcolarităţii, pentru că învăţătorul preia un „produs" deja „format" sub influenţa factorilor care au însoţit toate fazele embriogenezei, iar apoi ca produs al factorilor ereditari (interni) şi a celor externi, din mediul antepreşcolar.

Prima etapă de investigare longitudinală a copilului îi revine educatoarei. Fişa de caracterizare psihopedagogică a preşcolarului trebuie să cuprindă toate datele semnificative ale dezvoltării copilului, de la cele referitoare la condiţiile de sănătate a părinţilor, în special a mamei, ca prim mediu de dezvoltare şi, în continuare, specificul dezvoltării în stadiile premergătoare şcolii. O fişă cât mai cuprinzătoare a copilului preşcolar îi va oferi învăţătorului posibilitatea să „creioneze" portretul biopsihic al viitorului şcolar.

Un mare neajuns al învăţământului românesc actual este faptul că din ce în ce mai puţini copii frecventează grădiniţa, iar statisticile arată că numărul de copii preşcolarizaţi este în scădere. În aceste condiţii îi revine învăţătorului sarcina investigării tuturor mediilor anteşcolare. Modificarea substanţială a condiţiilor sociale din ţara noastră a determinat schimbări radicale în viaţa multor familii şi, implicit, în dezvoltarea copiilor. Unii provin din familii cu un standard de viaţă extrem de precar, atât în plan economic, cât şi cultural. Alţii aparţin familiilor cu mulţi copii şi cu posibilităţi de viaţă scăzute. Numărul de copii exploataţi sub o formă sau alta este în creştere. Unii provin din părinţi care trebuie ei înşişi reeducaţi.

Pentru a obţine o „oglindă" cât mai fidelă a compoziţiei grupului pe care îl va conduce, învăţătorul trebuie să extindă investigaţiile şi asupra familiilor cu situaţie opusă cazurilor menţionate. Există părinţi care le oferă copiilor mult şi chiar prea mult, din punct de vedere material, dar din punct de

Scanned with OKEN Scanner

vedere educaţional aceşti copii sunt lipsiţi de o supraveghere corespunzătoare. Aceste condiţii de mediu atât de diversificate îi creează învăţătorului mari dificultăţi în acţiunea de cunoaştere psihologică, mai ales în zonele aglomerate, unde numărul de copii dintr-o clasă este mare. În plus, exigenţele tot mai crescute faţă de metodologia cunoaşterii psihopedagogice ne determină să pledăm pentru încadrarea în grădiniţe şi şcoli, a medicilor pediatri şi a psihologilor, pentru ca educaţia şi instrucţia copiilor să se desfăşoare în concordanţă cu particularităţile de vârstă şi individuale ale acestora. Pentru organizarea diferenţiată a activităţii didactice, învăţătorul trebuie să ştie din primele zile de şcoală „cine" şi „ce" este fiecare copil. Studiul longitudinal al copilului explică diferenţele de ritm adaptativ, de progres şcolar şi alte aspecte care trebuie cunoscute prin cauzele care le-au generat, prin condiţiile care au favorizat/nefavorizat comportamentele vizate.

Cel de al doilea set de variabile necesare punerii în scenă a operei educative derivă din concepţia pedagogică a învăţătorului, din nivelul său de pregătire generală şi psihopedagogică, din profilul personalităţii sale de educator modern. Una din însuşirile distincte care conturează profilul său este conştiinţa de a fi om al cetăţii şi al viitorului acesteia. El priveşte pe fiecare copil ca pe un produs unic, deoarece ştie că fiecare Eu este ireductibil şi ascunde în el infinite potenţialităţi, care aşteaptă să fie puse în valoare, pentru a servi umanitatea, dar şi pentru a se realiza în armonie cu aceasta şi cu sine însuşi.

Învăţătorul nu există decât în măsura în care „se leagă", dând congruenţă acţiunii pedagogice. Caracterul bipolar al activităţii educative îl face pe învăţător să se dăruiască elevului. Tocmai acest gen de generozitate unică în relaţiile interumane naşte acea nelinişte care duce la perfecţionarea propriei pregătiri, a propriei fiinţe, pentru a se oferi ca ideal pentru elevii săi. Învăţătorul se formează o dată cu elevul său. Cei doi poli îşi micşorează axa, iar dualitatea învăţător-elev dispare când se creează acel raport special, în care unul nu se poate concepe fără celălalt.

B Cea de a doua idee avută în vedere în lucrarea noastră vizează *design-ul activităţii educative*, conceput din perspectiva învăţământului formativ, luând ca unghi de reglare raportul biunivoc, dinamic dintre potenţialul biopsihic real al copilului şi obiectivele specifice claselor primare, ca obiective de etapă, determinate de idealul

Scanned with OKEN Scanner

educaţional, prospectând etapa socială în care copilul îşi va juca rolul ca viitor adult.

Educaţia fiind un proces bipolar, câmpul în care învăţătorul îşi demonstrează competenţele este elevul. Stadiile ontogenetice în care se produc cele mai importante transformări morfofiziologice şi psihice sunt stadiile care pregătesc preadolescenţa, respectiv 11/12 ani; în acest timp se coagulează personalitatea în ceea ce are ea distinctiv pentru fiecare individ. Copilul trebuie înţeles şi explicat ca sistem, în care se integrează reciproc „Eul psihic" şi „Eul fizic" şi care are ca rezultantă personalitatea.[3)]

Conţinutul curricular pe care îl propune învăţătorul elevului său vizează elaborarea şi consolidarea de noi comportamente. La vârsta şcolarului mic, un obiectiv prioritar, este mărirea progresivă a capacităţii sistemului psihic de asimilare şi integrare a noilor achiziţii în structurile deja construite. Este însăşi esenţa caracterului transformator al educaţiei şi a construcţiei personalităţii. Dezvăluind conţinutul metaforic al sintagmei „construcţia personalităţii", B.F. Skinner precizează: „...educatorul pune în formă comportamentul copilului, îi dă formă şi contur. A instrui înseamnă a construi... Educatorul construieşte elemente premergătoare comportamentelor, cunoştinţelor, aptitudinilor şi intereselor, dar el are în sarcina lui şi o activitate de construcţie, care vizează direct comportamentele şi nu vreo entitate care le precede".[4)]

5. Teoria învăţământului de tip formativ

Una din problemele importante pentru învăţător este aceea de a stabili unitatea de măsură pentru cuantificarea secvenţelor curriculare şi a le converti în act pedagogic, în conformitate cu tipul de comportament vizat, diferenţiat, în funcţie de individualităţile care alcătuiesc grupa pe care o conduce. Acest fapt îl obligă să utilizeze strategiile cele mai adecvate, pentru a asigura echilibrul dintre asimilare şi acomodare ca procese specifice organizării şi structurării sistemului biopsihic în plin proces evolutiv.

O primă operaţie a problemei constă în a cunoaşte şi a interpreta corect fiecare arie/zonă din curriculum. Pentru învăţătorii începători, această operaţie nu este atât de uşoară, însă o bună tradiţie, care trebuie continuată şi impulsionată,

---

[3)] M.Golu, A. Dicu *Introducere în psihologie*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1972, p.89-97

[4)] B.E.Skinner *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului* (trad.) Bucureşti, E.D.P., 1971, p.7

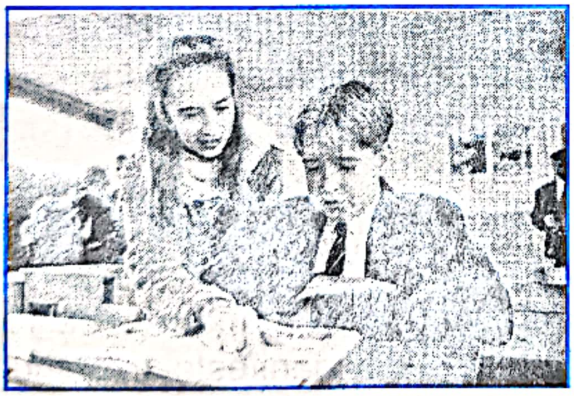
Scanned with OKEN Scanner

constă în conlucrarea în cadrul echipei locale şi în cadrul altor activităţi metodico-ştiinţifice.

În privinţa stabilirii obiectivelor operaţionale pentru fiecare unitate didactică, problemele care ţin de tehnica acestei secvenţe sunt în general cunoscute, mai ales de către învăţătorii ultimelor promoţii. Acest aspect va fi totuşi reluat în cadrul prezentei lucrări. Câteva precizări preliminare se impun: binecunoscutul principiu didactic al *participării active şi conştiente*, în fiecare situaţie educaţională, se pare că rămâne un deziderat, în foarte multe cazuri. Cauzele sunt multiple. În cadrul învăţării, la şcolarii mici, una din cauze ar fi decalajul dintre diferitele tipuri de solicitări (de exemplu, decalajul dintre solicitările cognitive şi trăirile afective). Pentru ca elevii să asimileze ceea ce „li s-a propus", trebuie mai întâi să înţeleagă, ceea ce asigură *adeziunea elevului la sarcină, acceptarea* ca formă a motivaţiei diferenţiate.

Apreciem pozitiv concepţia în baza căreia este propusă structurarea învăţământului primar prin diversificarea obiectelor de studiu, în noile documente curriculare. Această distribuire a conţinutului este raportată la profilul psihic al şcolarilor mici şi adecvată unui management eficient al procesului instructiv-educativ.

6. Pentru o pedagogie creatoare



Ideile expuse în lucrarea de faţă nu epuizează problematica psihopedagogică ce ţine de învăţământul primar şi nici nu se doresc a se impune ca norme imuabile.

Suntem de părere că activitatea pedagogică îşi sporeşte valenţele formatoare, numai în măsura în care este suplă, dinamică şi lasă posibilitatea manifestării spiritului creator, a libertăţii de gândire şi acţiune, ca note ce definesc un stil pedagogic, elevat, degajat de canoane formale, stereotipe şi seci.

Supranormarea activităţii didactice duce, mai devreme sau mai târziu, la dogmatism. Dar nici subnormarea nu este de acceptat, căci ar da procesului de învăţământ un caracter haotic. Supranormarea este sursă sigură de clişee. În plus, în plan subiectiv, creează teama învăţătorului de a nu greşi, barează spiritul novator, determină inhibiţii şi blocaje. Pe

Scanned with OKEN Scanner

de altă parte, nu-i mai puţin adevărat că o lege îşi păstrează caracterul său riguros doar în măsura în care cel care o aplică are conştiinţa valorii morale şi a importanţei pe care o are legea în reglementarea faptelor.

O gândire pedagogică flexibilă, apelează însă şi la ipoteze, la probabilităţi, atunci când exerciţiul funcţiei sale se sprijină pe o amplă cunoaştere a tipurilor de reacţii ale elevilor la solicitări, într-o situaţie educaţională organizată în cunoştinţă de cauză, favorabilă ţintelor propuse.

Referindu-se la relaţia dintre metoda didactică şi cel care o foloseşte, pedagogul român G.G.Antonescu consideră că: *„metoda este elementul dinamic, de punere în valoare a condiţiilor subiective şi obiective în pedagogie... În cele din urmă, metoda valorează numai atât cât valorează acela care e chemat să o aplice, adică personalitatea educatorului"*.[5)]

În condiţiile actuale, teoria pedagogică de tip formativ implică plasarea unui accent puternic pe structurile de personalitate, ceea ce înseamnă, de fapt, o completă şi corectă cunoaştere psihopedagogică a elevilor, un stil pedagogic flexibil, o continuă ajustare a strategiilor didactice la obiectivele propuse[6)]. Secolul următor va fi secvenţa de timp în care vor trăi generaţiile care acum abia se anunţă ca generaţii de nou-născuţi.

Avem datoria de a pregăti aceste generaţii corespunzător cerinţelor acelei etape istorice, tehnicizate, electronizate, etapă în care informaţia nu va mai avea hotare naţionale ori bariere politice.

În argumentele aduse în favoarea urgentării reformei învăţământului din ţara noastră, Andrei Marga, actualul ministru al educaţiei, a scos în evidenţă anacronismul unor încercări de a menţine ca ideal educaţional enciclopedismul, când societatea viitoare va cere în mod imperativ înlocuirea acestuia cu cel al stăpânirii regulilor generative de performanţe[7)].

Aşa cum s-a menţionat în paginile anterioare, viziunea reformatoare şi dorinţa de înnoire trebuie să se manifeste, în primul rând, la educatoare şi învăţători, căci ei sunt primii factori care construiesc temelia viitoarei personalităţi a fiecărui copil.

Educaţia organizată la nivel de

[5)] G.G.Antonescu, *Pedagogia generală*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1941, p.323

[6)] Elvira Creţu, Maria Taiban, *Caracterul formativ al activităţii didactice, în procesul integrării copilului în şcoală*, Comunicare prezentată la simpozionul de pedagogie, Bucureşti, 4 decembrie, 1985

[7)] Andrei Marga, *Repere ale reformei învăţământului*, în Tribuna Învăţământului, din 14 iulie, 1998

Scanned with OKEN Scanner

instituţie, cât mai devreme cu putinţă, va fi adevăratul beneficiu, atât pentru individ, cât şi pentru societate. „Trezirea" spiritului copilului către lumea exterioară, solicitarea sistematică în activităţi bine dozate şi puternic motivate reprezintă cheia dublului succes: pentru elev, performanţe progresive, iar pentru învăţător, satisfacţia şi bucuria „lucrului bine făcut".[8)]

Din această perspectivă, cuvintele lui Simion Mehedinţi ne îndeamnă să ne aplecăm, încă o dată, cu responsabilitate, asupra a ceea ce înseamnă copii şi educaţia lor:

„Copiii bine educaţi sporesc fiinţa neamului, după cum mugurii din fiecare primăvară, strângându-se în vârful ramurilor, sporesc coroana copacului, în toate direcţiile."

[8)] Kotarbinski, Tadeusz, *Tratat despre lucrul bine făcut*, (trad.), 1976, Bucureşti, Ed.Politică

Scanned with OKEN Scanner

37
BIBLIOTECA INSTITUTULUI DE STUDII EUROPENE „ȘTEFAN LUPAȘCU" IAȘI
3199
III. 1026

„Cu ruşine vine un popor şi neam ce este aşa de vechi să nu aibă el o şcoală mai de treabă."

(Gh.Lazăr, 1818)

Capitolul I

Învăţământul primar în structura sistemului de învăţământ public

1. Sistemul de învăţământ în raport cu societatea

Sistemul de învăţământ este un ansamblu de instituţii intercorelate funcţional, având ca scop pregătirea într-un cadru organizat a tinerelor generaţii pentru viaţă şi societate.

Instituţia reprezentativă a sistemului de învăţământ este şcoala. Alături de celelalte tipuri de instituţii, şcoala a fost creată de societate spre a-i sluji interesele. Prin rolul şi funcţiile pe care le îndeplineşte şcoala reproduce, într-o măsură mai mare sau mai mică, însuşirile societăţii dintr-o etapă istorică dată. Sistemul de învăţământ are un **caracter istoric**. În acelaşi timp însă, prin conţinutul instrucţiei şi educaţiei realizate la nivelul instituţiilor care alcătuiesc sistemul, învăţământul este organizat în concordanţă cu economia, tradiţiile culturale şi valorile ţării respective. Din acest punct de vedere, orice sistem de învăţământ are un **caracter naţional**.

Evoluţia generală a unei societăţi, transformările şi schimbările ce au loc imprimă sistemului de învăţământ aceleaşi caracteristici dar nu întotdeauna şi acelaşi ritm de dezvoltare. Interacţiunea dintre un sistem social şi subsistemele componente sau, cu alte cuvinte, raportul dintre macrosistem şi sistem are un caracter legic. Influenţele mediului exterior, raportate la starea de necesitate a oricărui sistem, determină reacţii adaptative. Consolidarea diferitelor tipuri de legături între elementele componente, în cazul nostru tipurile şi gradele de şcoli, este controlată activ, prin corelarea reacţiilor de răspuns cu influenţele mediului.

Învăţământul ca sistem organizat, dinamic, autoreglabil comunică, atât în plan orizontal, cu instituţiile de acelaşi grad, cât şi

Scanned with OKEN Scanner

longitudinal, cu instituţiile ierarhizate gradual şi, simultan, cu societatea - macrosistemul în care este încorporat.

Actuala reformă a învăţământului din ţara noastră ilustrează pe deplin caracterul bidirecţional al coechilibrării sistemului: pe de o parte, răspunsul adecvat la imperativele ce decurg din transformările economice şi socioculturale, iar pe de altă parte, nevoia internă a sistemului de a funcţiona în ritmul şi direcţia modificărilor sociale. Din acest punct de vedere, toate elementele constitutive ale sistemului de învăţământ impun reformulări şi reajustări: curriculum, strategii psihopedagogice, dotări materiale, pregătirea şi perfecţionarea personalului.

În acelaşi timp însă, universalitatea, ca însuşire spirituală a omului, obligă la o analiză comparativă cu sistemele din celelalte ţări. Această cerinţă este mai acută azi decât în epocile anterioare. Cunoaşterea umană este prin definiţie universală, iar în condiţiile tehnice actuale informaţia circulă rapid, peste frontiere. Dezvoltarea globală a ştiinţei şi tehnicii moderne nu exclude nicidecum păstrarea specificului naţional al învăţământului ci, dimpotrivă, armonizare în diversitate.

O succintă retrospectivă în evoluţia şcolii ar înlesni, o dată în plus, înţelegerea raportului dintre nivelul de dezvoltare a unei societăţi şi sistemul şcolar chemat să-i realizeze scopurile.

După cum se ştie, primele instituţii destinate educaţiei, în mod organizat, au apărut la sfârşitul comunei primitive. La început erau numite „case ale tineretului", unde adolescenţii erau pregătiţi pentru viaţă, în conformitate cu tradiţiile şi cultura epocii. Ei învăţau dansuri, cântece, jocuri, ritualuri religioase, iar cei care conduceau astfel de activităţi erau adulţi din ginta respectivă.

În ţări cu o străveche cultură, Babilon, India, China, Egipt, grija pentru educaţia tineretului a determinat apariţia germenilor unei gândiri pedagogice, care reflecta, de fapt, specificul epocii. Şcolile întemeiate în vremea aceea funcţionau, de regulă, pe lângă palate, unde fiii de împăraţi primeau instrucţia necesară executării înaltelor funcţiii de stat. De asemenea, în temple funcţionau şcoli în care erau formaţi viitorii preoţi.

O dată cu perfecţionarea administrativă a statelor creştea şi nevoia de funcţionari corespunzători instituţiilor create. Cel mai judicios sistem de învăţământ a fost organizat în Grecia antică, încă din secolul al VII-lea î.e.n.

Ca şi la grecii antici, la romani a înflorit o puternică gândire

Scanned with OKEN Scanner

filosofică şi, concomitent, au apărut noi idei despre educaţie. În acest scop, au fost create şcoli în care tineretul era educat şi instruit astfel încât să servească în mod corespunzător imperiul.

În aceeaşi ordine de idei, merită să fie evocate cel puţin momentele semnificative ale evoluţiei şcolii pe teritoriul ţării noastre. Conform datelor cuprinse în volumul Istoria României, semnat de istoricul C.Daicoviciu, rezultă următoarea idee: „nu e deloc imposibil ca la curtea regească să fi existat şi nelipsita tagmă a învăţaţilor". Este vorba, firește, despre daci şi regii pe care i-a avut poporul dac.

În zona Dobrogei, respectiv pe malul Mării Negre, unde grecii construiseră cetăţile Histria, Callatis, Tomis, funcţionau, după modelul grecesc, şcoli secundare. Potrivit documentelor vremii, instrucţia elementară era efectuată în casa părintească, sub îndrumarea tatălui.

După cucerirea Daciei de către romani, au fost înfiinţate şcoli elementare, aşa cum rezultă din inscripţiile de pe materialele arheologice. Au fost găsite tăbliţe cerate şi instrumente de scris din metal şi os (stiluri), ceea ce atestă faptul că instrumentele respective erau folosite de către şcolari pentru învăţarea scrisului. Ca şi în restul imperiului roman, şcolile de pe teritoriul Daciei aveau un caracter particular şi se aflau doar în oraşele mari, în care activitatea de învăţare era condusă de dascăli numiţi „gramaticus". Abia în prima jumătate a secolului al XI-lea se înregistrează tendinţa mai accentuată de a înfiinţa şcoli. Conform documentelor, la Cenad, lângă Arad, exista o şcoală frecventată doar de 30 de elevi, pregătiţi pentru a deveni canonici.

La începutul secolului al XV-lea, în anul 1425, a luat fiinţă o şcoală românească, pe lângă biserica Sfântul Nicolae din Scheii Braşovului. Un moment semnificativ pentru etapa în care dorinţa de cultură devenea tot mai puternică este anul 1562, an în care, la Cotnari, lângă Iaşi, a luat fiinţă Colegiul Latin. Urmează apoi, în serie, la intervale mai mari sau mai mici, Academia Vasiliană de la Iaşi, în anul 1740, iar la Bucureşti, sub domnia lui Constantin Brâncoveanu, se pun bazele Academiei.

Cea mai însemnată etapă din dezvoltarea învăţământului din ţara noastră este etapa domniei lui Alexandru Ioan Cuza. În mesajul domnesc, prezentat la 6 decembrie 1859 în sala Adunării elective, noul domnitor al Principatelor Unite a spus: „Eu ţin numaidecât ca fiecare locuitor să ştie în curând a scrie şi a ceti, pentru ca să profite pentru instrucţia sa de informaţiile folositoare ce ar găsi în cărţi bune

Scanned with OKEN Scanner

şi speciale. Doresc ca instrucţia primară şi cea secundară să fie răspândite pe larg. ... Totodată, nu mai puţin, aş voi ca sistemul total de învăţământ să fie mai mult şi mai special, apropiat trebuinţelor şi naturii românilor, decât imitat fără nici o chibzuire din cutare sau cutare instituţie străină".

Acest crez al domnitorului şi-a găsit întruchiparea în Legea instrucţiunii publice din 1864, care a cuprins principiile democratice ale generalizării, obligativităţii, gratuităţii şi egalităţii învăţământului primar. Legea prevedea, de asemenea, înfiinţarea unei reţele de şcoli menite să pregătească, în mod corespunzător, cadre pentru comerţ, agricultură, industrie.

Ultimul deceniu al secolului al XIX-lea şi primul deceniu din secolul nostru marchează aşezarea sistemului de învăţământ românesc pe cele mai solide baze, ceea ce a avut efecte pozitive ce aveau să se prelungească pe o perioadă de aproape o jumătate de secol. Este perioada în care politica şi administrarea învăţământului au fost dirijate de Spiru Haret. Acest ilustru ministru al Instrucţiunii publice a considerat şcoala şi profesorii drept pârghii dintre cele mai însemnate ale ridicării nivelului material şi spiritual al satelor. Împreună cu cel mai apropiat colaborator al său, pedagogul C.Dimitrescu-Iaşi, a elaborat un corp de legi şcolare, menite să asigure învăţământului vigoarea cerută de etapa în care societatea românească se dezvolta impetuos. Să amintim: Legea asupra învăţământului secundar şi superior (1898), Legea învăţământului profesional (1899), Legea pentru organizarea şcolilor normale de menaj (1908), Legea pentru dotarea şcolilor primare rurale, cu pământ pentru cultură (1908), Legea pentru Şcolile de copii mici (grădiniţele).

După întregirea teritorială a României, la sfârşitul primului război mondial, cele două decenii care au urmat, până la cel de al doilea război mondial, sistemul de învăţământ a continuat să se perfecţioneze pe baza legislaţiei haretiene. Ca urmare a revenirii Basarabiei, Transilvaniei, Banatului şi Cadrilaterului în hotarele firesti ale ţării, prima urgenţă care s-a impus a fost unificarea legislaţiei şcolare. O atenţie deosebită a fost acordată învăţământului primar şi şcolilor normale. Dezvoltarea economico-socială a ţării impunea prelungirea duratei învăţământului primar. În acest context a fost promulgată Legea învăţământului primar şi normal din 1924.

După cel de al doilea război mondial, în România s-a instaurat dictatura comunistă. Învăţământul, ca şi celelalte instituţii, a

Scanned with OKEN Scanner

fost supus unui proces de transformare radicală. Excesiv ideologizat, unidirecţional orientat de filosofia marxist-leninistă, învăţământul a fost expresia cea mai elocventă a luptei de clasă. Accesul în licee şi în instituţiile de învăţământ superior a fost brutal interzis copiilor care proveneau din alt mediu social decât cel muncitoresc, iar ca ideal educaţional s-a impus principiul egalizării indivizilor. În timp, acest sistem s-a dovedit a fi în totală contradicţie cu natura firească a evoluţiei personalităţii, iar în plan general ţara a pierdut ritmul dezvoltării, în toate domeniile.

În ultimele decenii ale secolului nostru, societatea s-a schimbat într-atât, sub imboldul ştiinţei şi tehnicii, încât instituţiile care o serveau au fost ele însele supuse unui amplu proces de reacomodare. În consecinţă, şcoala, ca instrument de instrucţie şi educaţie, fiind atât de strâns dependentă de celelalte instituţii şi structuri sociale, a fost determinată să răspundă cât mai adecvat solicitărilor exterioare ale etapei. În existenţa sa milenară, ea s-a dovedit a fi de folos societăţii numai în măsura în care a ştiut să promoveze spiritul înnoitor, atât în conţinut cât şi în formele de organizare.

Trebuie menţionat faptul că tendinţa spre rutină şi tradiţionalism s-a manifestat mai puternic în domeniul învăţământului decât în alt sector de activitate.

Înclinaţia atât de puternică spre tradiţionalism se explică prin decalajul, voit sau nevoit, dintre teoria psihopedagogică şi practica şcolară. Este adevărat, că cercetarea precede cu mult aplicarea noutăţilor în practică, mai ales în domeniul ştiinţelor umaniste. Să luăm ca exemplu, cazul învăţământului din ţara noastră - întârzierea cu care s-a produs reaşezarea didacticii pe bazele oferite de psihologia genetică, ori întârzierea cu care a fost schimbat unghiul de vedere cu privire la elaborarea obiectivelor operaţionale şi la proiectarea pedagogică, sau ritmul lent în care a fost adoptată viziunea despre ordonarea şi structurarea sistemului psihic şi formarea personalităţii.

O altă cauză care a determinat diferenţe de ritm adaptativ al şcolii la trebuinţele societăţii, în general, şi la cele spirituale ale tineretului, în special, decurge din relaţia foarte strânsă dintre şcoală şi caracteristicile societăţii care a creat-o. Căci, tendinţa şcolii este de a reproduce societatea pe care o slujeşte. Numai perioadele de profunde mutaţii sociale pot determina transformări substanţiale şi în sistemul şcolar, prin măsuri reformatoare, de profunzime.

Scanned with OKEN Scanner

Într-un astfel de moment se află azi sistemul de învăţământ din ţara noastră, la care se adaugă, în acelaşi timp şi alte cerinţe care justifică pe deplin reforma: trecerea de la societatea industrială la societatea cunoaşterii (A. Marga), de la economia centralizată la o economie performantă, în care tinerii vor fi nevoiţi să opereze cu informaţii, care n-au mai fost, dar pe care trebuie să le cucerească. Astfel că, reformarea actualului sistem şcolar, în care instrucţia şi educaţia să se realizeze prin noi strategii, orientate spre un nou ideal educaţional, a devenit un imperativ major. Democratizarea învăţământului de toate gradele şi optimizarea calităţii procesului formativ ridică, de asemenea, noi probleme ce se cer rezolvate, inclusiv problema lichidării analfabetismului mascat, generat de vechea politică şcolară greşit orientată.

2. Învăţământul primar ca element în structura sistemului de învăţământ

Dintotdeauna, învăţământul primar/elementar, s-a bucurat de o atenţie deosebită din partea administratorilor de şcoală şi, mai ales, din partea psihologilor şi pedagogilor. Ca organizare şi evoluţie, învăţământul primar a urmat, în general, acelaşi traseu ca sistemul în care este încorporat. Aşa cum am menţionat în paginile anterioare, momentele cele mai semnificative de organizare a şcolilor din ţara noastră au fost acelea în care au fost elaborate legi care aveau să contribuie la ridicarea nivelului cultural al populaţiei: spre exemplu legislaţia şcolară de sub domnia lui Al. I. Cuza, în a doua jumătate a sec. al XIX-lea, şi cea elaborată de Spiru Haret în prima jumătate a sec. al XX-lea. Interesul pentru înfiinţarea de instituţii şcolare a fost generat de două situaţii specifice din vremea aceea: unirea cu ţara a teritoriilor care fuseseră înstrăinate de vicisitudinile istoriei şi ponderea covârşitoare a populaţiei ţărăneşti, situaţii care cereau o rezolvare urgentă.

În contextul arătat mai sus, au apărut două curente culturale favorabile ideii de creştere a ponderii educaţiei şi instrucţiei: *Sămănătorismul* şi *Poporanismul*, care au avut ca reprezentanţi mari personalităţi ale vremii: Nicolae Iorga, Constantin Stere, Garabet Ibrăileanu (I.Gh.Stanciu, p.71). Cu toate eforturile depuse în direcţia dezvoltării şcolii în raport cu cerinţele, nevoia de „carte" n-a urmat întotdeauna o linie ascendentă, iar năzuinţa legiuitorilor de a-i înzestra pe toţi cetăţenii cu ştiinţă de carte, nici la sfârşitul acestui secol nu este împlinită pe de-a-ntregul. Mai ales

Scanned with OKEN Scanner

în ultimul deceniu, în special în mediul rural, se constată o mare creştere a absenteismului şi abandonului şcolar. De asemenea, o situaţie ce se credea dispărută se menţine încă, în proporţii însemnate, şi anume organizarea procesului de învăţământ cu activităţi simultane, la două sau chiar la toate clasele I-IV. Desigur, această particularitate este determinată, în primul rând, de scăderea îngrijorătoare a populaţiei şcolare, dar şi diminuarea numărului de învăţători, prin abandonarea profesiei.

Nu ne propunem să analizăm în paginile de faţă toate aspectele nefavorabile pe care le prezintă învăţământul primar, atât în mediul rural, cât şi în cel urban. Lăsăm această problemă în seama forurilor care gestionează învăţământul. Vrem numai să subliniem ideea că modernizarea, perfecţionarea, reformarea care sunt în curs de înfăptuire au devenit urgenţe şi trebuie aplicate frontal, în toate componentele sistemului.

Învăţământul primar rămâne, în continuare, cel mai important segment al sistemului, datorită rolului şi funcţiilor deosebite pe care le exercită în formarea copilului. În primul rând, vârsta şcolarului mic este stadiul ontogenetic în care instrucţia şi educaţia produc cele mai semnificative efecte asupra individualităţii umane. Nivelul la care se află organizarea şi structurarea sistemului biopsihic face ca stimulările selectate şi dirijate conştient să realizeze baza necesară deprinderilor şi capacităţilor de asimilare a conţinuturilor informaţionale ulterioare şcolarităţii: vorbirea, scrierea, citirea, calculul matematic, deprinderile de conduită civilizată, trebuinţe de ordin superior, motive şi interese modelate într-atât încât să-i permită elevului o evoluţie în parametrii specifici unei personalităţi acceptabile.

Un alt aspect care evidenţiază o dată în plus rolul învăţământului primar se referă la corelaţia dintre rezultatele educaţiei şi momentul în care aceasta se exercită în mod organizat. Concluziile cercetărilor din ultimele decenii ale secolului nostru demonstrează schimbarea de ritm în care se desfăşoară procesele biologice: creşterea, maturizarea sunt mult mai avansate, în comparaţie cu specificul acestor procese la copiii de la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul celui pe care îl trăim.

Această modificare de ritm în evoluţia biopsihică a copilului impune intervenţia organizată a influenţelor de mediu, a factorului educaţie. Căci unul este efectul factorilor de mediu care acţionează spontan, întâmplător şi cu totul altul este atunci când aceşti

Scanned with OKEN Scanner

factori sunt controlaţi şi dirijaţi. Vârsta de 6-7 ani, considerată optimă pentru debutul şcolar, s-a dovedit a fi prea târzie, în raport cu modificările din mediul socio-cultural. În multe state, învăţământul primar începe la patru ani şi în raport cu acesta este regândit învăţământul preşcolar. Grădiniţa ia locul primei trepte de învăţământ obligatoriu şi general.

Caracterul **unitar**, în sens longitudinal, al învăţământului este întărit de rolul tot mai crescând al instituţiilor antepreşcolare. Cunoscutul pedagog David Elkind consideră că grădiniţa de copii trebuie integrată, de fapt şi de drept în învăţământul primar, iar instituţiile antepreşcolare, cămine, creşe, dobândesc statutul de pregrădiniţe (prekindergarten). În noua configuraţie socio-culturală, se schimbă deci raportul dintre învăţământul preşcolar şi şcolar primar, acesta din urmă încetează să mai fie considerat „prima treaptă" de şcolaritate. Contribuţia învăţământului preşcolar la formarea personalităţii copilului este covârşitoare.

Din cercetările efectuate de noi, în mai multe şcoli din capitală, pe tema relaţiei dintre grădiniţă şi şcoală, concluzia a fost incontestabilă. Pentru copiii proveniţi din rândul preşcolarilor, clasa întâi n-a mai constituit o noutate, iar statutul de elev a fost asimilat fără dificultăţi majore şi într-un timp mult mai scurt, faţă de copiii proveniţi din alte medii. Celebrul „prag", mult invocat, în viziune tradiţionalistă, tinde să-şi piardă semnificaţia ce i-a fost atribuită. El rămâne un moment important pentru copil, dar conţinutul noţiunii dobândeşte un nou sens. Ne vom referi la această problemă în capitolul al II-lea al lucrării.

Alt argument care pledează în favoarea educaţiei timpurii, prin intermediul şcolii, îşi are originea şi în mentalitatea părinţilor referitoare la şcoală şi instrucţie, în general. Actualii părinţi nu mai seamănă ca nivel de cultură, cu cei din deceniile anterioare. Ei sunt beneficiarii unor studii prelungite, în raport cu etapa în care s-au dezvoltat ca elevi, iar mediul cultural din societatea modernă oferă tinerilor viitori părinţi mult mai multe posibilităţi de informare. În consecinţă, ca părinţi, doresc tot mai mult ca şi copiii lor să fie mai bine instruiţi, mai bine şcoliţi dar, mai ales, mai bine formaţi pentru o viaţă din ce în ce mai competitivă şi mai mobilă.

În acest context social, întregul sistem de învăţământ public din ţara noastră tinde să răspundă mai adecvat la noi şi noi cerinţe. Reordonarea ciclurilor şcolare, revizuirea conţinutului curricular, un nou sistem de pregătire a educatoarelor şi învăţătorilor, apar ca cerinţe presante. Aşa încât,

Scanned with OKEN Scanner

actuala reformă este un imperativ major al societăţii noastre. Timpul se grăbeşte, copiii doresc să fie adulţi, iar educaţia trebuie să ţină pasul cu această cerinţă.

3. Educaţia şi instrucţia ca procese şcolare

Şcoala, ca instituţie specifică, destinată formării tinerelor generaţii, îşi justifică existenţa şi rolul prin procesele pe care le conduce şi al căror rezultat - omul format ca personalitate - devine factorul primordial al progresului social.

A. Educaţia, ca noţiune specifică domeniului pedagogiei, a fost definită în termeni diferiţi, în îndelungata istorie a gândirii pedagogice, întotdeauna însă asociată noţiunii de om.

Definită, în ultima vreme, fie din perspectivă *sociocentrică*, fie din perspectivă *antropocentrică* (I. Nicola, p.18) educaţia ca noţiune, păstrează anumite note care îi dezvăluie conţinutul:

a) *esenţa socială a procesului,*

b) *caracterul conştient al acţiunii,*

c) *caracterul sistematic, progresiv şi organizat,*

d) *existenţa obiectului - elev/grupă - asupra căruia se exercită influenţa,*

e) *subordonarea unor finalităţi conştient proiectate.*

Esenţa socială a procesului de educaţie rezultă din specificul celor două entităţi implicate: *educatorul* şi *educatul*. Atât educatorul cât şi educatul sunt existenţe sociale. Educatorul, ca factor ascendent, se presupune că este deja educat, format într-atât încât este capabil să-l formeze pe cel supus procesului, în scopul de a-l integra în societate, în acord cu cerinţele acesteia, dar şi ca personalitate independentă, creatoare, satisfăcut la înălţimea aspiraţiilor, a vocaţiei sale.

În ciuda unor teorii (Ch. Letourneau, A.Espinas) care au promovat teza potrivit căreia educaţia ar fi mai veche decât omul, în sensul că ea s-ar manifesta şi la speciile inferioare (prin hrănirea puilor, apărarea acestora în faţa primejdiilor etc.), cercetările au demonstrat falsitatea tezei respective, argumentând că a explica fenomenul educaţional prin prisma manifestărilor instinctuale înseamnă golirea noţiunii de conţinutul său, tocmai prin eliminarea notei care o defineşte ca **proces conştient**.

Conştiinţa este specifică doar omului. Ea este expresia supremă de organizare a sistemului psihic. Actul conştient este un raport informaţional mijlocit prin cunoştinţe prealabile, un sistem de concepte, ca rezultat al unui proces laborios de abstractizări şi

Scanned with OKEN Scanner

generalizări. Acţiunea educatorului specializat este în totalitate elaborată şi dirijată cu bună ştiinţă. El ştie, în prealabil, cum să selecteze stimulii, cum să ierarhizeze comportamentele propuse, raportând metoda sa la individualitatea elevului, la vârsta sa şi în funcţie de performanţa actuală proiectează devenirea pe secvenţele următoare.

Prin definiţie, **omul este fiinţă socială**. El creşte şi se dezvoltă în cadrul unui grup de apartenenţă (familie, rude, comunitate) şi în evoluţia sa suportă influenţele respective, care oricum provoacă schimbări în structura personalităţii sale. Această categorie de influenţe spontane, întâmplătoare, nedirijate (G.G. Antonescu, p.4) determină asimilarea experienţei oferite de cadrul social în care trăieşte. Calitatea produsului educaţional însă va fi întotdeauna diferită de cea dobândită prin şcoală.

Să comparăm, de exemplu, limbajul şi funcţiile sale, deprinderile şi strategiile cognitive, capacităţile necesare însuşirii ştiinţei, aptitudinile şi talentele, deprinderile şi obişnuinţele de conduită civilizată şi să stabilim diferenţele de nivel şi calitate între tânărul format prin şcoală şi cel care n-a beneficiat de serviciile acesteia.

Educaţia realizată prin intermediul şcolii îl transformă pe elev din obiect în subiect al acesteia. O dată cu formarea conştiinţei de sine, feedback-urile sistematice determină atitudinea de cooperare a elevului cu educatorul său. Cele două conştiinţe se intersectează pe axul care le uneşte, comunică prin limbajul specific şi astfel educaţia şi autoeducaţia devin suportul acelui continuum necesar împlinirii omului ca om.

Sociocentrismul şi antropocentrismul devin însuşiri ale aceleiaşi esenţe, esenţa socială a educaţiei şi datorită forţei sale transformatoare, valoarea ei a fost recunoscută în toate timpurile. În Retorica sa, Cicero se întreba: *„ce dar mai mare sau mai bun putem aduce societăţii, decât să-i instruim tineretul şi, mai ales, în moravurile şi timpurile de faţă, când a căzut aşa de jos şi când trebuie înfrânt cu toată puterea?"* Cât de actuală este această aserţiune şi cât de mult demonstrează lunga istorie a educaţiei!

Un adevăr recunoscut azi constă în faptul că statele cu cele mai bune sisteme educaţionale au progresat rapid, pe toate planurile şi toate politicile şcolare aşază educaţia în centrul atenţiei şi consideră că investiţiile în educaţie sunt cele mai profitabile. Progresul unei societăţi nu se poate realiza „numai prin entităţi pasive (resurse materiale), ci, mai ales, de agenţi activi.... aceşti agenţi sunt oamenii, resursele umane care, alături de

Scanned with OKEN Scanner

tehnică, devin factorii decisivi ai dezvoltării socio-economice" (E.Păun, p.213).

A investi în educaţie înseamnă ameliorări la nivelul tuturor componentelor: şcoli spaţioase şi dotate corespunzător, planuri şi programe şcolare mereu actualizate, manuale de bună calitate, personal didactic bine instruit şi perfecţionat, extinderea şi aprofundarea cercetării psihopedagogice. Educaţia de bună calitate, eficientă este factorul care contribuie la ridicarea standardului general al vieţii oamenilor, implicit la ameliorarea mediului familial.

Şcoala îi educă pe elevi. În fapt, ea continuă opera începută în familie. Ideea că învăţământul primar este „prima treaptă" de şcolaritate, este de mult depăşită. Copilul pe care îl preia şcoala, vine deja cu o „zestre", pe lângă cea biologică, cu una culturală, cu o sumă de comportamente mai mult sau mai puţin elaborate. „Individul are un statut *actual*, dar şi numeroase altele *latente*" (R. Linton,p.19).

În primii doi-trei ani de şcoală, învăţătorul mai mult corectează, remodelează, concomitent cu realizarea programului său prestabilit. „Punctul de pornire îl constituie efectele mediului familial" (B.S.Bloom, p.103).

Cât priveşte situaţia actuală din ţara noastră, în urma transformărilor din ultimul deceniu, tabloul demografic, aşa cum ni se înfăţişează, mai ales cel care reprezintă populaţia infantilă, impune măsuri urgente de educaţie (reeducaţie) prin intermediul instituţiilor specializate. Reţeaua actuală de creşe, cămine, grădiniţe este necorespunzătoare, în raport cu cerinţele. Rezultatele şcolare ale elevilor din clasele primare, dar şi din următoarele trepte de şcolaritate vor depinde în măsură hotărâtoare de educaţia copiilor din primii ani de viaţă şi, în bună măsură, de educarea/reeducarea părinţilor.

Cercetările efectuate de noi, în mai multe şcoli, în perioada 1983-1989 au evidenţiat faptul că diferenţele de ritm adaptativ la viaţa şcolară şi de asimilare a statutului de elev au drept cauză principală diferenţele de educaţie din etapa anteşcolară.

B. Instrucţia ca proces şcolar este strâns corelată cu educaţia. Ea susţine dezvoltarea şi modelarea elevului, urmărind aceleaşi finalităţi socialmente determinate.

Esenţa instrucţiei derivă din nivelul cunoaşterii umane, într-o anumită etapă istorică şi din nevoia societăţii de a folosi omul, pe măsura capacităţilor sale profesionale şi a profilului său moral-spiritual. Corpul de cunoştinţe şi capacităţi profesionale, necesare individului uman ca adult se dobândeşte de către

Scanned with OKEN Scanner

acesta în mod organizat, după un program stabilit pe etape de asimilare, în cadrul procesului de învăţământ. Caracterul organizat al instrucţiei şcolare este reglementat de instrumentele specifice, numite generic *curriculum*. Acesta reflectă interdependenţa dintre obiectivele instrucţionale, conţinuturile propuse şi strategiile de predare-învăţare, inclusiv metodele şi tehnicile de evaluare. În fapt, curriculum-ul reprezintă planurile de învăţământ, programele analitice, manualele şi alte materiale auxiliare, pe care învăţătorul/educatorul le transpune în acţiune pedagogică după normele ce decurg din logica învăţării de tip uman.

Planificarea instrucţiei pe nivele de şcolaritate intră în atribuţiile organismelor specializate. Psihologi, pedagogi, oameni de ştiinţă ordonează şi eşalonează disciplinele de studiu pe criteriul vârstei elevilor, a tipului de şcoală etc., prin prelucrarea cuantumului de date ştiinţifice din fiecare domeniu de cunoaştere, în conformitate cu *logica internă* a fiecărui domeniu, pusă în relaţie cu *logica didactică*.

Transpunerea conţinuturilor informaţionale în acţiune pedagogică intră în sarcina educatorului şi ia forma unui proces global, bipolar, dinamic, caracterizat de interacţiunea organizată între cel care dirijează procesul şi cel care asimilează conţinutul propus. Competenţa învăţătorului, măiestria sa pedagogică sunt exprimate în capacitatea de a converti informaţia ştiinţifică în stimuli care să declanşeze energia biopsihică a elevului, necesară învăţării. În felul acesta, obiectivele educaţionale se intersectează cu cele instrucţionale, concretizate în diferitele tipuri de strategii sau deprinderi intelectuale, motorii, atitudini şi trăsături de personalitate.

Caracterul organizat după norme didactice şi psihologice, face ca instrucţia şcolară să fie superioară oricărui alt tip. De exemplu, formarea strategiilor intelectuale, a deprinderilor intelectuale în ansamblu, necesită o activitate pedagogică profesionistă. Să ne referim numai la deprinderea de a rezolva probleme, ale cărei componente şi mecanisme necesită un exerciţiu conceput şi desfăşurat în concordanţă cu mecanismele structurilor psihice implicate. Când elevului i se cere să rezolve o problemă, prima fază în care sunt puse în funcţie structurile intelectuale este reactualizarea datelor necesare stabilirii a ceea ce ştie şi ce nu ştie, spre a stabili soluţia. El analizează, compară, abstrage din fondul de cunoştinţe pe acelea care sprijină construcţia soluţiei. Demersurile operatorii progresează în continuare spre

Scanned with OKEN Scanner

faza formulării ipotezelor şi a testării variantei optime. Sinteza ca fază ce precede execuţia este, de asemenea, un moment în care anumite mecanisme corticale sunt stimulate şi întregul sistem psihic este antrenat.

Această situaţie instrucţională privită din exterior pare simplă şi, poate, puţini sunt educatorii care analizează în termeni operaţionali întreaga procesualitate. Desigur, analiza mecanismelor intime ale învăţării intră în preocuparea psihologilor şi a specialiştilor în curriculum (Gagné, p.63). Dar orice educator, mai ales învăţător fiind, dispune de suficiente cunoştinţe de psihologie, pentru ca dirijarea instrucţiei să se desfăşoare cu bună ştiinţă. Din perspectivă pedagogică, aşa cum arătam mai sus, chestiunea se referă la modul în care învăţătorul instruieşte, la modul în care transformă conţinutul curricular în acţiune orientată spre obiective de tip formativ.

În instrucţia şcolară, strategia dominantă este *comunicarea didactică.* Întregul corp de cunoştinţe, priceperi, deprinderi, care trebuie stăpânit, la un moment dat, de către elev, este rezultatul comunicării organizate, planificate după reguli psihologice şi pedagogice.

O primă etapă, cu care începe procesul instrucţional, este planificarea şi ordonarea zonelor curriculare pe unităţi de timp în raport cu structura anului şcolar. În aceeaşi operaţie de distribuire curriculară se include orarul zilnic şi săptămânal care, după cum se ştie, comportă, de asemenea respectarea principiilor psihopedagogice.

Secvenţa următoare, la fel de importantă, menită să devină acţiune, este proiectarea lecţiei şi a setului de lecţii, ordonat pe teme conform programei analitice. Detaliile proiectării lecţiei vor fi tratate în capitolul al IV-lea.

Revenind la comunicarea didactică a conţinutului informaţional, se impune a fi evidenţiate câteva caracteristici: a) în primul rând, comunicarea este mijlocul dominant de transmitere a conţinutului instrucţional după norme fundamentate ştiinţific; b) raportul dintre cel care propune, oferă conţinutul învăţării şi cel care asimilează este reglat prin intermediul limbajului, cea mai importantă pârghie a oricărui tip de activitate; c) comunicarea didactică îmbracă forme variate: verbale, nonverbale (gestică, mimică, postură), combinată cu alte mijloace auxiliare: imagini statice, mobile, desene, grafice, mulaje, schiţe, tabele, alte semnale sonore ori vizuale etc.; d) este modalitatea principală de a stimula reacţii de răspuns din partea interlocutorului (elevul) de a-l angaja la dialog; e) sistema-

Scanned with OKEN Scanner

tizează feedback-urile ca modalitate de reglare a progresului în învăţare.

La vârstele mici, comunicarea didactică verbalizată este însoţită în special de materiale intuitive, enunţate mai sus, iar în cazul deprinderilor care angajează structurile psihomotorii, învăţarea este sprijinită de prezentarea modelului acţiunii. De exemplu, în formarea deprinderii scrisului, prima etapă necesită prezentarea semnului grafic concomitent cu rostirea sunetului respectiv. Etapele următoare ale deprinderii sunt conduse prin combinaţii variate ale comunicării orale cu alte mijloace, de exemplu demonstrarea gestului scrierii până când deprinderea devine instrument de lucru independent.

Însă instrucţia şcolară nu vizează numai atingerea unor obiective din domeniul cognitiv ori psihomotor. Activitatea umană este de o vastă complexitate. Actualul elev este profesionistul şi cetăţeanul de mâine. Ca adult, el va desfăşura o activitate profesională, de presupus în raport cu aspiraţiile şi vocaţia sa. Dar, orice profesie şi orice personalitate care se doreşte împlinită, se desfăşoară pe fundalul unei culturi generale îmbinată armonios cu cea profesională şi care îi oferă fiecărei personalităţi posibilitatea trăirii satisfacţiilor estetice, morale, fizice etc. Or, toate aceste valori spirituale şi însuşiri de ordin superior ale personalităţii sunt, în ultimă instanţă, produsul instrucţiei ale cărei baze sunt puse în şcoală.

Gustul estetic şi nevoia de frumos se cultivă, deopotrivă, prin contactul nemijlocit cu opere de artă şi cu explicaţiile şi cunoştinţele din fiecare domeniu al artei. Convingerile morale şi corelatul lor, conduita morală, se dobândesc prin instrucţie. Instrucţia şcolară trebuie să cuprindă în câmpul său de acţiune toate componentele psihice, să stimuleze întregul potenţial al elevului. Instrucţia şi educaţia se condiţionează, una devine suport pentru cealaltă, iar în procesualitatea lor, educatorul abilitat ştie cum, ce şi cât trebuie solicitat elevul spre a-i da posibilitatea unei dezvoltări integrale. Omul trăieşte într-o lume în care este apreciat nu numai prin ceea ce produce în profesia sa, ci, mai ales, prin stilul său de viaţă între semeni, iar profilul său moral-spiritual devine etalon. Nevoia de afirmare, de recunoaştere a prestigiului dobândit sunt valori la care o persoană evoluată nu poate renunţa. Dar, acestea nu sunt „dăruite" gratuit, ci ele se obţin printr-o conduită formată şi exersată în timp, atent supravegheată şi condusă în anii de şcoală, apoi îmbogăţită şi rafinată prin *autoinstruire* sau *autoeducare*.

Scanned with OKEN Scanner

În concluzie, întreaga personalitate, toată formaţia profesională şi stilul de viaţă sunt produsul învăţării, în cadrul celor două procese la fel de importante *educaţia* şi *instrucţia*, realizate prin intermediul şcolii şi al competenţelor de profil.

4. Ideal, scop, obiective - termeni de referinţă în procesele educaţionale

„Întreaga istorie a pedagogiei, dintr-un anume unghi privită, este istoria idealurilor care au stăpânit mentalitatea diverselor epoci, idealuri pe care educaţia a tins să le realizeze în om". (C. Narly). Aceasta înseamnă că atât educaţia, cât şi instrucţia se desfăşoară în direcţia unor finalităţi, deliberat stabilite.

Noţiunii de ideal îi sunt subordonate în ordine descendentă ultimele două: scop - obiective. Atât în plan teoretic, cât şi practic, cele trei entităţi se intercondiţionează, alcătuind, de fapt, un sistem, care îndeplineşte rolul de reglator al activităţilor educaţionale.

A „Idealul este ţinta spre care se îndreaptă în mod conştient şi metodic activitatea creatoare umană în toate domeniile ei." (cf. Dicţionar Enciclopedic Român, 1969)

Idealul educaţional este sinonim cu „ţinta supremă" sau modelul perfect către care tinde acţiunea pedagogică sau modelul de om dintr-o societate dată, ca expresie a celor mai înalte aspiraţii ale acesteia. Trebuie făcută precizarea că idealul educaţional nu reprezintă suma idealurilor individuale, ci formula cea mai esenţializată a acestora.

Ca şi educaţia/instrucţia, idealul are o determinare socială. Fiecare societate şi-a construit imaginea omului care să o reprezinte. La grecii antici, în cetatea Sparta, cel mai războinic stat din antichitate, idealul de om pe care trebuia să-l făurească educaţia era omul războinic. În viziunea spartanilor, omul trebuia educat pentru stat, prin stat, înzestrat cu anumite virtuţi (G.G. Antonescu, p.89): forţă, curaj, eroism. Grija spartanilor pentru calitatea individului uman se manifesta inclusiv asupra părinţilor, considerând că viitorii cetăţeni trebuie pregătiţi înainte de naştere, în sensul că părinţii trebuiau să aibă o sănătate perfectă pentru a da naştere unor copii care prezintă „garanţii" de forţă şi sănătate. În acest scop mamelor li se impuneau reguli igienice foarte severe, iar la naştere, copilul era supus unei revizii, efectuată de către un consiliu, care decidea dacă era apt să apere ţara, ca viitor soldat, iar dacă nu, era părăsit pe muntele TAIGET.

Scanned with OKEN Scanner

În general, concepţia filosofică sub incidenţa căreia s-a conturat ideea de ideal este un indiciu cu privire la conţinutul noţiunii. În viziunea pedagogilor care au îmbrăţişat concepţia lui Herbart, idealul educaţional consta în formarea *personalităţii morale*. Pentru reprezentanţii filosofiei culturii, modelul de om îl constituia *personalitatea culturală*, iar pentru existenţialişti personalitatea înseamnă *centru de energie*. G.G. Antonescu aprecia că diferitele tipuri de ideal, formulate dintr-o perspectivă sau alta, sunt doar „idealuri parţiale" şi este necesară o sinteză a acestora. O astfel de sinteză a fost formulată de către neoclasicişti, în secolul al XVIII-lea (H.Pestalozzi, J.J. Rousseau). Dar, menţionează în continuare G.G. Antonescu, neajunsul consta în faptul că sunt doar teorii şi că ele nu propun o metodologie practică. „Dificultatea ce le stă în cale, de ordin psihologic, căci trebuia să se studieze individul, trebuia să se găsească metodele cele mai bune pentru cunoaşterea individualităţii" (p.87).

Teza susţinută de G.G. Antonescu enunţă principiul idealului *integralist*, teză, de altfel, foarte apropiată de cea promovată de pedagogia modernă. În viziunea pedagogului menţionat, „educaţia trebuie să provoace o dezvoltare armonioasă a tuturor elementelor ce construiesc fiinţa umană" (p.107). Concepţia lui G.G. Antonescu referitoare la idealul educativ este apropiată de aceea a lui Goethe, pe care îl citează (p.108), „...idealul urmăreşte unitatea armonică a existenţei".

Într-o concepţie sau alta, idealul educaţional a fost înţeles ca centru de orientare şi reglare a educaţiei. Această categorie pedagogică fundamentală reprezintă principalul criteriu în acţiunea de organizare a influenţelor educaţionale.

Pentru societatea modernă, idealul absolut este explicat prin prisma teoriei psihologiei genetice despre personalitate, potrivit căreia aceasta este determinată de mediul social ale cărui caracteristici orientează direcţia educaţiei. Formula de „om integral" sau „om total", dată de neoclasicişti, este şi azi modelul devenirii speciei umane, cu precizarea că ideea de om integral sau total reprezintă orizontul limită. Metodologia realizării personalităţii ideale se corelează cu proiectul şi strategia elaborate stadial, pe etape, în concordanţă cu specificul ontogenezei umane şi cu trebuinţele societăţii. Modelând personalitatea în raport cu etapa în care se va manifesta ca adult, individul se va simţi liber, trăind în armonie cu societatea.

Scanned with OKEN Scanner

Care ar fi trăsăturile esenţiale ale personalităţii omului modern, care să ghideze punerea în scenă a operei educaţionale? Iată câteva dintre cele mai semnificative:

1. A şti să trăiască în schimbare, adică să i se formeze copilului încă de mic, mentalitatea schimbării, mişcării. Prin felul de a gândi, de a acţiona, să depăşească modelele fixe de viaţă, să trăiască şi să participe la evenimentele schimbării.

2. A şti să coopereze, să cultive prietenia, toleranţa, răbdarea, respectul faţă de semeni, faţă de familie, să slujească cetatea cu devotament şi responsabilitate, să cultive relaţii umane.

3. Să trăiască sentimentul realizării de sine, să fie conştient că este fiinţă raţională, lucidă, independentă. Aceasta presupune o temeinică formaţie ştiinţifică, trebuinţe estetice rafinate şi un elevat profil moral.

4. A şti să muncească eficient, să fie un autentic creator de valori, să consume cultură, în mod selectiv, să-şi cultive inteligenţa şi pasiunea, să-şi îmbogăţească personalitatea.

Desigur, trăsăturile de personalitate enunţate mai sus se înscriu în sfera idealului. Însă acţiunea practică de modelare cere din partea educatorului multă pricepere şi talent şi o cunoaştere cât mai profundă a specificului evoluţiei psihicului uman. Învăţătorul abilitat va şti să folosească mijloacele cele mai adecvate, să le comunice elevilor, pe bază de modele, însuşirile caracteristice omului împlinit.

Pentru preşcolar, ca şi pentru şcolarul mic, modelul de personalitate este educatorul direct, cel pe care îl priveşte cu admiraţie. Pe măsură ce avansează în studiul diferitelor discipline, în special textele literare îi oferă posibilitatea să descopere noi şi noi modele. Personajele din operele studiate, autorii marilor creaţii din artă, ştiinţă, tehnică, contactul cu mari personalităţi sunt surse puternice, care stimulează imaginaţia, impulsionează aspiraţiile, devin mobiluri în construcţia propriei personalităţi.

Cunoaşterea idealului educaţional de către învăţător are o mare valoare metodologică. El îşi va începe proiectul cu reprezentarea produsului final şi va dirija, etapă cu etapă, elaborarea şi consolidarea trăsăturilor specifice fiecărui copil, le va modela în cunoştinţă de cauză.

B Noţiunea de **scop**, categorie derivată din idealul educaţional, îndeplineşte aceeaşi funcţie de reglator al activităţii instructiv-educative, un model proiectiv, cu valoare de imperativ. Scopul determină organizarea şi planificarea acţiunilor pedago-

Scanned with OKEN Scanner

gice şi le conferă un caracter conştient, activ, creator şi prospectiv. În raport cu idealul, scopul detaliază programul formării personalităţii. Aşadar, noţiunea de scop este folosită în termeni echivalenţi cu cea de obiectiv, fapt care a generat întrebarea dacă în proiectarea unei lecţii, mai păstrează semnificaţia atribuită de didactica tradiţională. Teoriile moderne (B.S.Bloom, Krathwohl, Harrow) referitoare la taxonomia obiectivelor educaţionale arată că scopul îşi păstrează statutul de reglator al unei acţiuni. Altfel spus, scopul este o prefigurare mentală a efectului dorit sau necesar, mijlocind declanşarea şi conducerea unei acţiuni voluntare. Educaţia şi instrucţia sunt acţiuni voluntare în proiectul lecţiei şi, prin urmare, stabilirea ţintelor atât în plan mental, cât şi enunţarea lor, au o importanţă deosebită pentru reglarea actului pedagogic.

În raport cu idealul, scopul, cu un grad mai mic de generalitate se referă la ţinte de atins într-o unitate de timp mai mică, lecţie ori o suită de lecţii din cadrul unei teme. Rezultatele vizate în cadrul scopului derivă din aria idealului educaţional, dar modificările comportamentale propuse sunt mai apropiate de obiective. De exemplu, pentru lecţia sau setul de lecţii programat pentru „Timpurile verbului", la clasa a IV-a, scopul (obiectivul dominant) poate fi enunţat astfel: *stimularea capacităţii elevului de a-şi reprezenta secvenţele temporale ale acţiunii exprimate de verb, trecut-prezent-viitor; iniţierea deprinderii de a construi propoziţii, fraze, texte, utilizând corect forma pe care o ia verbul în funcţie de timpul acţiunii; consolidarea deprinderii de exprimare corectă, orală şi scrisă; stimularea interesului pentru studiul limbii, a sensibilităţii estetice, a capacităţii de creaţie literară.*

După cum se poate observa, partea finală a enunţului exprimă un rezultat al învăţării, care nu poate fi identificat imediat şi măsurat printr-un test de evaluare. Dar scopul implică modificările aşteptate în atitudinea elevului faţă de studiul limbii într-un timp mai îndelungat. Scopul, spre deosebire de obiectivele operaţionale, are o componentă implicită (I.Cerghit, p.70). Manifestarea sa este în cazul lecţiilor ale căror finalităţi se înscriu în domeniul afectiv-motivaţional, estetic ori etic, cum ar fi lecţiile de citire care au ca subiect prelucrarea şi analiza unor texte literare. De exemplu, în lecţia care are ca temă basmul „Fata babei şi fata moşneagului", la clasa a III-a, ţinta dominantă este influenţarea componentei morale. Sau lecţiile de muzică care, pe lângă obiectivele ce vizează însuşirea tehni-

Scanned with OKEN Scanner

cilor de receptare şi execuţie vocală/instrumentală, au ca scop implicit stimularea sensibilităţii estetice, a gustului artistic, a forţelor creative etc.

„Distanţa" dintre ideal-scop-obiective specifice-obiective operaţionale variază în funcţie de durata şi ritmul în care se produc schimbările aşteptate. În acelaşi timp, învăţarea şcolară fiind o activitate care angajează întregul bloc biopsihic, stimulările determină reacţii diferite la nivelul structurilor psihice, în raport cu vârsta elevului, cu particularităţile individuale de receptare şi prelucrare a informaţiei. De exemplu, poezia „Vară" de Otilia Cazimir, la clasa a III-a, poate deştepta în plan subiectiv o gamă foarte largă de trăiri afective prin metaforele folosite de autor. Dacă am putea măsura „pe loc" sensibilitatea estetică, gustul pentru opera literară, am putea obţine imaginea rezultatului. Dar, citind versurile, prin ce mijloace se poate măsura intensitatea emoţiei estetice, atât de diferenţiată de la elev la elev?

„Frunzişul prăfuit şi greu/Îşi culcă umbra călătoare/Pe-al ierburilor câmp plăpând". Poate fi elaborat un comportament vizibil adecvat pentru inefabil? Poate fi „măsurată" imediat intensitatea unei emoţii estetice?

O delimitare foarte strictă între scop şi obiectivele operaţionale se poate realiza numai cunoscând caracteristicile învăţării şcolare şi a nivelelor la care se situează un rezultat sau altul, într-o unitate de timp. Fără îndoială că structurile psihice cele mai angajate în activitatea de învăţare sunt cele cognitive. Dar în învăţarea şcolară, mai ales la vârstele mici, accentele trebuie distribuite echilibrat, atât pe asimilarea informaţiei, cât şi pe formarea capacităţilor, necesare integrării informaţiei în procesul formării capacităţilor, a deprinderilor, priceperilor, a conduitei generale. Elevul trebuie să înveţe cum se învaţă, care sunt tehnicile cele mai adecvate de a obţine noi informaţii şi cum să le folosească spre a-şi perfecţiona abilităţile etc. Setul deprinderilor apreciate ca fiind de bază - vorbire, citire, scriere, calcul matermatic - trebuie îmbogăţit continuu, în condiţiile în care viaţa îi va cere reorientare, reprofilare, readaptare. Activitatea didactică desfăşurată urmăreşte scopuri, obiective, diferenţiate ca grad de generalitate.

În designul didactic al activităţilor instructiv-educative, dificultatea pentru mulţi învăţători şi profesori constă în a găsi formula verbală cea mai adecvată pentru a exprima finalităţile incluse în scop. Unitatea morfologică utilizată, de regulă, este verbul. Pentru scopurile care vizează finalităţi din zona cognitivă, se

Scanned with OKEN Scanner

folosesc verbe care exprimă activităţi psihice specifice: *a analiza, a compara, a sintetiza, a generaliza, a rezolva* etc.

De exemplu: a analiza structura ori componenţa aerului, a generaliza rolul aerului în menţinerea vieţii plantelor şi animalelor, pentru ameliorarea mediului etc. Un grad mai mare de concretizare a comportamentelor vizate poate fi exprimat prin enunţuri construite cu ajutorul verbelor la modul conjunctiv: să explice circuitul apei în natură, să înţeleagă, să explice cauza care determină schimbarea însuşirilor apei etc., să cunoască şi să reproducă schimbările social economice după întregirea României, la sfârşitul primului război mondial etc.

Prin enunţul clar al scopului şi obiectivelor lecţia dobândeşte precizie şi se facilitează folosirea unor strategii cât mai adecvate. Caracterul gradual al elaborării şi consolidării comportamentelor evidenţiază relaţia dintre scop şi obiective, ca „ţinte" distanţate în timp, căci nu în toate situaţiile de învăţare dovada produsului obţinut de elev prin efortul depus, poate fi demonstrată imediat.

C Obiectivele educaţionale sunt categorii specifice domeniului didacticii/pedagogiei, desemnând finalităţi ale acţiunii instructiv-educative cu grad de generalitate variabil, în funcţie de raportul în care se află cu idealul şi scopurile urmărite în condiţii temporale, de asemenea, variabile, după particularităţile de vârstă şi individuale, după specificul conţinutului informaţional şi al structurilor de personalitate puse în exerciţiul devenirii.

În proiectarea didactică, obiectivele orientează operaţia selectării strategiilor didactice şi pedagogice pe baza unor criterii determinate. Eficienţa proceselor şcolare depinde de măsura în care este redus decalajul dintre orientarea generală a activităţii didactice şi tipul de solicitări curente, propuse în vederea implicării active a elevului în procesul modelării sale. Formulate sub formă de enunţuri, care exprimă *intenţia* educatorului de a produce *schimbări* performante la elevi, obiectivele educaţionale sunt în deplină concordanţă cu concepţia pedagogică referitoare la caracterul *formativ* al instrucţiei şcolare.

Ca parte integrantă a procesului de învăţământ, obiectivele sporesc gradul de funcţionalitate pedagogică a tuturor componentelor. Conţinutul unui obiectiv desemnează, în primul rând, concepţia despre societate şi om, despre raporturile dintre om şi societate, despre cunoaştere. Orientată de obiective clare, educaţia dimensionează omul valoric, formându-i acele însuşiri

Scanned with OKEN Scanner

de personalitate distinctive: forţă creatoare, gândire independentă, iniţiativă, perspicacitate etc. În rezumat, valoarea pedagogică a obiectivelor educaţionale poate fi evidenţiată prin următoarele caracteristici:

- dau o direcţie clară demersurilor didactice şi pedagogice;
- precizează tipurile de schimbări aşteptate, în cele trei domenii ale sistemului psihic, după Bloom: cognitiv, afectiv, psihomotor;
- devin criterii de elaborare a activităţii de evaluare;
- dau lecţiei flexibilitatea necesară adaptării ei la vârsta elevilor, specificul obiectului de învăţământ, facilitează organizarea diferenţiată a învăţării;
- permit prospectarea produsului final al sistemului de învăţământ în ansamblul său, dar şi pe cicluri de şcolaritate, pe etape intermediare etc.

În proiectarea educaţională se operează cu trei clase de obiective, după gradul de generalitate al conţinutului exprimat: a) obiective generale, b) obiective specifice sau de referinţă; c) obiective operaţionale.

a. Obiectivele generale desemnează tipurile de schimbări ce urmează să se producă în structura personalităţii elevilor, prin sistemul de învăţământ, într-o etapă socială. Gradul mai mare de generalitate a acestei clase nu însemnă nicidecum idei vagi ori intenţii implicite despre ceea ce trebuie să rezulte prin instrucţie şi educaţie. Intenţiile implicite nu pot fi enunţate în termeni operaţionali şi, ca atare, nu servesc ca repere pentru decizie şi acţiune. Dând un caracter sistematic, progresiv proceselor şcolare, efectele aşteptate pot fi supuse evaluării şi deschise cercetării. Gradul mare de generalitate nu exclude posibilitatea formulării explicite a intenţiilor. Dacă enunţurile nu dezvăluie în mod explicit conţinutul obiectivelor, este foarte posibil ca acestea să fie neconcordante cu cerinţele reale ale societăţii şi cu specificul dezvoltării personalităţii.

Stabilirea obiectivelor generale şi formularea lor explicită reprezintă ghidul principal în elaborarea politicii şcolare pentru o etapă istorică dată. În funcţie de obiectivele generale, se elaborează organigrama sistemului de învăţământ. Longitudinal, se stabilesc gradele de învăţământ. Orizontal, se calculează reţeaua de instituţii necesare cuprinderii populaţiei şcolare, tipuri de şcoli pentru instruirea diversificată în raport cu cerinţele sociale, cu aptitudinile şi înclinaţiile elevilor. Enunţurile verbale prin care se exprimă obiectivele generale cuprind explicit şi căile prin care se vor produce schimbările aşteptate în formaţia generaţiilor instruite prin şcoală.

Scanned with OKEN Scanner

b. Obiectivele specifice sau obiectivele cadru includ în sfera lor rezultatele propuse spre a fi obţinute la sfârşitul unei trepte de învăţământ: grădiniţă, şcoală primară, gimnaziu, învăţământ secundar, superior. De asemenea, obiectivele specifice desemnează rezultatele dorite prin intermediul tipurilor de şcoli: licee teoretice, şcoli/colegii pentru educatoare şi învăţători, şcoli profesionale, agricole etc., în relaţie cu obiectivele de referinţă.

Obiectivele specifice definesc, de asemenea, schimbările educaţionale şi instrucţionale determinate de conţinutul curricular: planuri de învăţământ, programe analitice, manuale şi surse de informare adiacente.

Ca şi în cazul scopului şi a obiectivelor generale, se pune problema construcţiei enunţului prin care se exprimă această clasă de obiective. Enunţul trebuie să cuprindă doi indicatori (dimensiuni) ai obiectivului: unul se referă la conţinut, deci desemnează cuantumul de informaţii (cunoştinţe, principii, reguli, scheme de calcul, algoritmi etc.) iar cel de al doilea indicator (dimensiune) direcţionează modul în care sunt angajate diferite structuri/procese psihice în activitatea de învăţare. Acest indicator dezvăluie relaţia dintre obiectivele generale şi nivelul de dezvoltare a elevului, deci distribuţia curriculară pe ani de şcoală.

Cunoaşterea celor două dimensiuni ale obiectivelor cadru şi de referinţă este de mare importanţă pentru înfăptuitorii de curriculum. În funcţie de cei doi parametri se selectează şi se ordonează cuantumul informaţional în învăţământ, programele şcolare, manualele.

Pentru exemplificare redăm, în paginile următoare, din programele şcolare pentru anul 1998-1999, la Limba şi literatura română, clasa a IV-a, modelul formulării obiectivelor de referinţă.

Scanned with OKEN Scanner

CLASA A IV-A

A. OBIECTIVE DE REFERINŢĂ* ŞI EXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE

1. Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului oral

Obiective de referinţă	Exemple de activităţi de învăţare
La sfârşitul clasei a IV-a elevul va fi capabil:	*Pe parcursul clasei a IV-a se recomandă următoarele activităţi:*
1.1. să sesizeze legătura logică dintre secvenţele unui mesaj oral (raporturi cauză-efect, etc.);	- formulare de întrebări pentru sesizarea raporturilor logice de tipul: din ce cauză?, cu ce condiţie?;
1.2. să înţeleagă semnificaţia globală a mesajului ascultat, stabilind legături între informaţiile receptate şi cele cunoscute anterior;	- exerciţii de sesizare a aspectului esenţial dintr-un mesaj ascultat;
	- exerciţii de identificare a unor informaţii noi şi de stabilire a legăturii acestora cu cele achiziţionate anterior etc.
1.3. să sesizeze structurile gramaticale (morfologice şi sintactice) corecte sau incorecte dintr-un mesaj ascultat;	- exerciţii de discriminare a structurilor gramaticale (morfologice şi sintactice) corecte de cele incorecte în fluxul enunţului etc.;
1.4. să sesizeze modificările de sens ale unui cuvânt în contexte diferite;	- exerciţii de receptare auditivă a cuvintelor noi din textele literare, exerciţii de stabilire a sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la context, exerciţii de integrare a cuvintelor noi în serii sinonimice, exerciţii de identificare a antonimelor şi a omonimelor etc.;
1.5. să recepteze corect mesajul în funcţie de condiţiile comunicării;	- exerciţii de ascultare a unor mesaje în diferite condiţii de comunicare, exerciţii de eliminare a unor cauze care împiedică

* Obiectivele de referinţă pentru clasa a IV-a se bazează pe obiectivele de referinţă pentru clasele I-III, pe care le integrează şi le dezvoltă.

Scanned with OKEN Scanner

CLASA A IV-A

A. OBIECTIVE DE REFERINŢĂ* ŞI EXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE

1. Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului oral

Obiective de referinţă	Exemple de activităţi de învăţare
La sfârşitul clasei a IV-a elevul va fi capabil:	*Pe parcursul clasei a IV-a se recomandă următoarele activităţi:*
1.1. să sesizeze legătura logică dintre secvenţele unui mesaj oral (raporturi cauză-efect, etc.);	- formulare de întrebări pentru sesizarea raporturilor logice de tipul: din ce cauză?, cu ce condiţie?;
1.2. să înţeleagă semnificaţia globală a mesajului ascultat, stabilind legături între informaţiile receptate şi cele cunoscute anterior;	- exerciţii de sesizare a aspectului esenţial dintr-un mesaj ascultat;
	- exerciţii de identificare a unor informaţii noi şi de stabilire a legăturii acestora cu cele achiziţionate anterior etc.
1.3. să sesizeze structurile gramaticale (morfologice şi sintactice) corecte sau incorecte dintr-un mesaj ascultat;	- exerciţii de discriminare a structurilor gramaticale (morfologice şi sintactice) corecte de cele incorecte în fluxul enunţului etc.;
1.4. să sesizeze modificările de sens ale unui cuvânt în contexte diferite;	- exerciţii de receptare auditivă a cuvintelor noi din textele literare, exerciţii de stabilire a sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la context, exerciţii de integrare a cuvintelor noi în serii sinonimice, exerciţii de identificare a antonimelor şi a omonimelor etc.;
1.5. să recepteze corect mesajul în funcţie de condiţiile comunicării;	- exerciţii de ascultare a unor mesaje în diferite condiţii de comunicare, exerciţii de eliminare a unor cauze care împiedică

* Obiectivele de referinţă pentru clasa a IV-a se bazează pe obiectivele de referinţă pentru clasele I-III, pe care le integrează şi le dezvoltă.

Scanned with OKEN Scanner

	înţelegerea mesajului (voce slabă, zgomot, pronunţare incorectă, neatenţie etc.);
1.6. să manifeste atenţie şi toleranţă faţă de partenerul de dialog.	- activităţi de grup pe teme diferite; - exerciţii cu argumente pro şi contra pe o temă dată etc.

2. Dezvoltarea capacităţii de exprimare orală

Obiective de referinţă	Exemple de activităţi de învăţare
2.1. să-şi organizeze ideile într-un plan simplu şi *să construiască pe baza acestuia un text oral;	- exerciţii de identificare a elementelor semnificative dintr-un mesaj ascultat; - exerciţii de discrimare a elementelor esenţiale de cele de detaliu; exerciţii de reformulare a unui mesaj; - exerciţii de stabilire a ideilor în jurul cărora se organizează o temă dată; - exerciţii de realizare orală a unui plan simplu de idei; - activităţi de comunicare pe baza unui plan de idei realizat anterior etc.;
2.2. să facă rezumatul oral al unor texte dialogate;	- exerciţii de trecere de la vorbirea directă la vorbirea indirectă etc.;
2.3. să utilizeze corect formele flexionare ale părţilor de vorbire;	- exerciţii de utilizare a genitivului şi a dativului, exerciţii de identificare şi de utilizare a unor părţi de propoziţie studiate; - exerciţii de construire a propoziţiilor simple şi a propoziţiilor dezvoltate; - exerciţii de stabilire a acordurilor gramaticale etc.;

Scanned with OKEN Scanner

2.4. să utilizeze cuvintele, în funcţie de tema abordată într-o situaţie de comunicare;

- exerciţii lexicale de sinonimie, de antonimie, de paronimie (fără a se face referire la terminologia lexicală);
- exerciţii de utilizare în contexte diverse, a achiziţiilor lexicale noi etc.;

2.5. să rostească mesaje, utilizând intonaţia adecvată;

- exerciţii de dicţie şi de ortoepie;
- jocuri de cuvinte, exerciţii de rostire corectă a cuvintelor cu probleme de accentuare;
- antrenament de corectare a pronunţării regionale;
- exerciţii de reglare a intonaţiei, a tonului şi a vitezei proprii de a vorbi;

**2.6. să-şi adapteze vorbirea la diferite situaţii de comunicare monologată;*

- exerciţii de recitare a unor poezii, exerciţii de punere în scenă a unor povestiri etc.;
- exerciţii de construire a unor monologuri informative, narative şi descriptive etc.;

2.7. să manifeste cooperare în diferite situaţii de comunicare.

- exerciţii de dezvoltare a iniţiativei comunicative şi a curajului de a interveni în actul comunicării;
- exerciţii de rezolvare a unor probleme în grup pentru dezvoltarea cooperării şi a concurenţei;
- exerciţii de exprimare a propriilor opinii în legătură cu un fapt cunoscut;
- exerciţii de argumentare a adoptării tonului şi a timbrului potrivit pentru comunicarea unui mesaj oral etc.

Scanned with OKEN Scanner

3. Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris (citirea/lectura)

Obiective de referinţă	Exemple de activităţi de învăţare
3.1. să identifice ideile principale dintr-un text narativ citit;	- exerciţii de delimitare a unui text narativ în fragmente logice; - exerciţii de povestire a fiecărui fragment; - exerciţii de formulare a ideilor principale într-o succesiune logică etc.;
3.2. să identifice secvenţele descriptive şi pe cele dialogate dintr-un text narativ;	- exerciţii de identificare a elementelor descrise dintr-un text narativ; - exerciţii de prezentare a imaginii de ansamblu a spaţiului sau a obiectului descris; - exerciţii de identificare a dialogului prezent într-un text narativ; - exerciţii de evidenţiere a diferenţelor dintre o descriere şi un dialog;
3.3. să identifice caracteristici fizice şi morale ale personajelor din textele citite;	- exerciţii de recunoaştere şi de prezentare sumară a trăsăturilor fizice şi sufleteşti ale personajelor; - exerciţii de discutare a textelor citite, în funcţie de următorii parametri: „cine“ (personajele), „când“, „unde“ (plasarea acţiunii în timp şi spaţiu), „cum“ (modul de desfăşurare a acţiunii) etc.; - selectarea pe text a caracteristicilor personajelor; - grupări de personaje în funcţie de anumite caracteristici etc.;
3.4. să citească fluent şi *expresiv* un scurt text necunoscut;	- exerciţii de citire fluentă şi expresivă a unor texte la prima vedere, cu adaptarea volumului şi

Scanned with OKEN Scanner

3.5. să sesizeze utilizarea corectă a cuvintelor în flexiune într-un text citit;	a intonaţiei impuse de semnele de punctuaţie etc.; - exerciţii de identificare a părţilor de vorbire; - exerciţii de stabilire a acordurilor etc.;
3.6. să manifeste interes pentru anumite tipuri de lectură (istorie, mitologie etc.).	- activităţi de alegere a lecturii în funcţie de gusturi; - conversaţii în grup, în care elevii să pună întrebări şi să dea răspunsuri referitoare la un text citit etc.

4. Dezvoltarea capacităţii de exprimare scrisă

Obiective de referinţă	Exemple de activităţi de învăţare
4.1. să redacteze texte narative şi texte funcţionale de mică întindere pe baza unor cuvinte (expresii de sprijin);	- exerciţii de formulare a unor enunţuri interogative, exclamative şi enunţiative; - exerciţii de transpunere a unor idei într-un şir de enunţuri cu o succesiune logică; - exerciţii de descriere a unor obiecte/fenomene/fiinţe; - exerciţii de utilizare corectă, în scris, a unor elemente de relaţie pentru a asigura succesiunea logică a propoziţiilor în textul redactat (*apoi, deci, la început, în primul/al doilea rând, prima/a doua oară etc.*);
4.2. să alcătuiască rezumatul unui text literar după un plan simplu de idei;	- antrenament de structurare a textului scris în cele trei părţi: introducere, cuprins şi încheiere etc. - exerciţii de împărţire a textului în unităţi logice de conţinut; - exerciţii de formulare a ideilor principale;

Scanned with OKEN Scanner

za cărora un obiectiv
ional. În lucrările de
unt evidenţiate două
erformanţa (nivelul
ntal atins de elev) şi
ea (nivelul de com-

nţa reprezintă nivelul
e a unei sarcini de
espectiv comporta-
a ce *se „vede"*, ceea
măsurat printr-un test
exemplu, în lecţia de
a clasa a III-a, cu tema
redicatului cu subiec-
primesc ca sarcină de
gula gramaticală refe-
cordul dintre P-S. Re-
teptat constă în capa-
levului de a construi
ri, orale sau scrise, în
icatul şi subiectul să fie
conform regulii. Învăţă-
constata totodată că la
ersonalităţii elevului s-a
n progres, o schimbare.
depăşit faza în care ştia
ubstantivul (că acesta îşi
forma, că într-o propo-
plă îndeplineşte funcţia
că de subiect ş.a.m.d.) la
memorare a definiţiei
or gramaticale printr-un
de operaţii mentale, atin-
aza aplicării în practică. În
cesta este rolul învăţării
, să fie *organizată* şi *dirijată*
încât orice achiziţie să
zinte un progres pe linia
rii personalităţii.

Rezultatele (ţintele) vizate devin apoi etalon în evaluare. Comportamentele produse pe baza învăţării sunt demonstrate/ exprimate foarte variat: a) *verbal:* nominalizate (elevul numeşte obiectul/fenomenul, evenimentul observat), reproduce reguli şi definiţii memorate, explică, descrie, povesteşte; b) *psihomotor* fizic: execută gestul scrierii, desenează, trasează semnele convenţionale întocmind o hartă, execută exerciţii fizice, confecţionează un obiect, taie, decupează, modelează etc; c) *atitudinal:* dezaprobă gestul urât al unui coleg, apreciază pozitiv/negativ urmările unei fapte, manifestă compasiune faţă de durerea unui coleg etc.

Printr-o sumară analiză a tipurilor de comportament menţionate mai sus, se poate observa gradualitatea obiectivelor educaţionale, conexiunile integrative. Cele trei categorii de comportamente „corespund" celor trei componente psihice solicitate în activitatea de învăţare şi care au fost luate drept cadru de referinţă în taxonomia obiectivelor stabilită de Bloom: cognitive, afective, psihomotorii.

Dintr-un spirit mai analitic şi din dorinţa de a da mai multă concreteţe obiectivelor operaţionale, a fost sugerată ideea găsirii unor formule verbale menite să indice cât mai exact comportamentele. De regulă sunt folosite verbe, fie

Scanned with OKEN Scanner

- exerciţii de dezvoltare a ideilor principale într-un şir de enunţuri cu înţeles logic;
- exerciţii de transformare a unei secvenţe dialogate în povestire etc.;
- exerciţii de selectare a vocabularului adecvat, exerciţii de înlocuire a unor expresii şi cuvinte cu echivalentele cerute de context, exerciţii de îmbinare a cuvintelor în propoziţii şi a propoziţiilor în fraze etc.;

4.3. să valorifice în texte proprii un vocabular adecvat;

- exerciţii de utilizare a cratimei în scrierea ortogramelor şi în scrierea cuvintelor care nu încep la sfârşitul rândului;

4.4. să aplice în mod conştient semnele ortografice şi de punctuaţie.

- exerciţii de ortografiere a formelor flexionare ale părţilor de vorbire folosite în texte redactate;
- exerciţii de utilizare a semnelor de punctuaţie;
- jocuri gramaticale de corectare a greşelilor de ortografie şi de punctuaţie etc.;

4.5. să adapteze redactarea la scopul comunicării;

- exerciţii de redactare de texte narative, descriptive şi dialogate etc.;

4.6. să manifeste spirit critic faţă de redactarea diverselor tipuri de texte.

- exerciţii de formulare a unor opinii şi puncte de vedere proprii referitoare la modul de prezentare şi redactare a textelor.

c. Obiectivele operaţionale reprezintă „ţintele" cele mai apropiate care trebuie atinse într-o lecţie, într-o secvenţă a lecţiei, prin sarcinile de învăţare propuse. Elaborarea obiectivelor operaţionale are la bază operaţia de derivare din finalităţile educaţionale supraordonate: obiective de referinţă (specifice), obiective generale (scopuri, ideal educaţional) şi, reversibil, raportarea

Scanned with OKEN Scanner

continuă a obiectivelor operaţionale la clasele de finalităţi ierarhic superioare. Acest flux biunivoc al gândirii didactice va fi concretizat în desfăşurarea activităţilor instructiv-educative, în speţă lecţia va dobândi coerenţă şi supleţe.

Obiectivele operaţionale determină evitarea caracterului întâmplător şi a improvizaţiei. Lecţia se va desfăşura unitar, fiecare secvenţă fiind bine articulată cu celelalte componente. Dacă s-ar omite un singur element integrator, s-ar crea riscul producerii unor hiatusuri în corpul de cunoştinţe şi deprinderi. După cum se ştie, unitatea şi continuitatea sunt două condiţii de bază pentru prevenirea golurilor în sistemul instructiv-educativ. Elevul progresează normal când acţiunea pedagogică are un caracter sistematic. Golurile apărute în învăţarea şcolară au un caracter cumulativ şi duc, în cele din urmă, la eşec şcolar. De exemplu, dacă în clasele primare nu i se asigură elevului asimilarea temeinică a cunoştinţelor şi deprinderilor gramaticale, el nu va putea asimila conţinutul stabilit de programa şcolară pentru clasele gimnaziale.

Sugerăm în schema din fig. nr. 1, un model al conexiunilor dintre diferite grade de finalităţi educaţionale.

Derivarea elementelor necesare elaborării obiectivelor operaţionale are o valoare pedagogică deosebită, oferindu-i educatorului modelul clasificării ierarhice a rezultatelor vizate, ca urmare a activizării diferitelor structuri psihice, angajate în actul învăţării. Modul clasificării ierarhice a obiectivelor a fost iniţiat încă din anul 1956 de B.S. Bloom, experimentat în continuare de D.R. Krathwohl în anii 1962-1964 şi finalizat de A.J. Harrow în 1972. La noi în ţară, a fost adoptat spre sfârşitul deceniului al şaptelea şi azi nimeni nu mai contestă valoarea didactică a taxonomiei obiectivelor educaţionale.

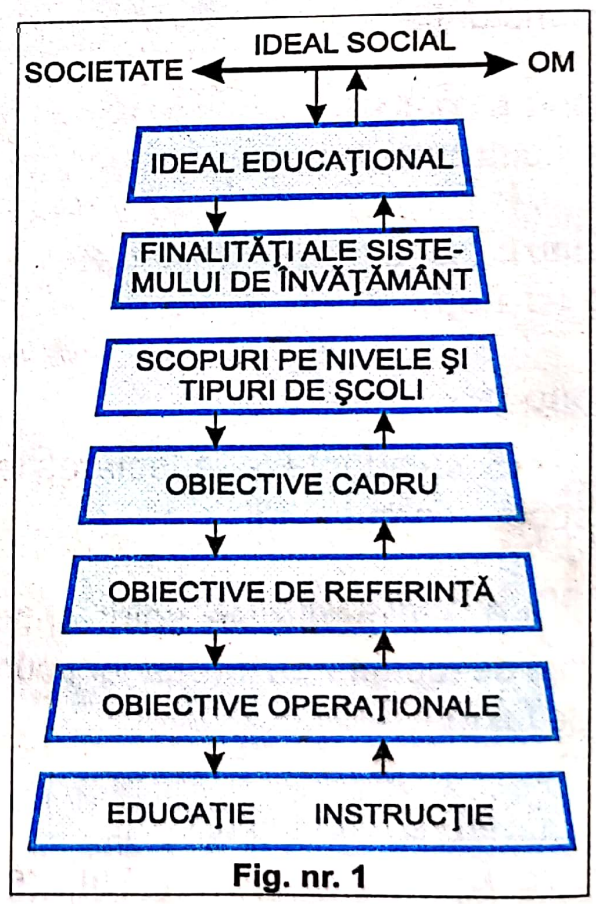


Fig. nr. 1

Dacă derivarea îl ajută pe educator/învăţător să-şi fixeze perspectiva din care se stabilesc strategiile didactice, concomitent, are loc operaţia de specificare a

Scanned with OKEN Scanner

criteriilor în baza cărora un obiectiv devine operaţional. În lucrările de specialitate sunt evidenţiate două criterii: a) *performanţa* (nivelul comportamental atins de elev) şi b) *capacitatea* (nivelul de competenţă).

Performanţa reprezintă nivelul de realizare a unei sarcini de învăţare, respectiv comportamentul, ceea ce *se „vede"*, ceea ce poate fi *măsurat* printr-un test anume. De exemplu, în lecţia de gramatică, la clasa a III-a, cu tema „Acordul predicatului cu subiectul", elevii primesc ca sarcină de învăţare regula gramaticală referitoare la acordul dintre P-S. Rezultatul aşteptat constă în capacitatea elevului de a construi comunicări, orale sau scrise, în care predicatul şi subiectul să fie în acord, conform regulii. Învăţătorul va constata totodată că la nivelul personalităţii elevului s-a produs un progres, o schimbare. Elevul a depăşit faza în care ştia ce este substantivul (că acesta îşi schimbă forma, că într-o propoziţie simplă îndeplineşte funcţia sintactică de subiect ş.a.m.d.) la faza de memorare a definiţiei noţiunilor gramaticale printr-un sistem de operaţii mentale, atingând faza aplicării în practică. În fond, acesta este rolul învăţării şcolare, să fie *organizată* şi *dirijată* astfel încât orice achiziţie să reprezinte un progres pe linia formării personalităţii.

Rezultatele (ţintele) vizate devin apoi etalon în evaluare. Comportamentele produse pe baza învăţării sunt demonstrate/ exprimate foarte variat: a) *verbal:* nominalizate (elevul numeşte obiectul/fenomenul, evenimentul observat), reproduce reguli şi definiţii memorate, explică, descrie, povesteşte; b) *psihomotor/* fizic: execută gestul scrierii, desenează, trasează semnele convenţionale întocmind o hartă, execută exerciţii fizice, confecţionează un obiect, taie, decupează, modelează etc; c) *atitudinal:* dezaprobă gestul urât al unui coleg, apreciază pozitiv/negativ urmările unei fapte, manifestă compasiune faţă de durerea unui coleg etc.

Printr-o sumară analiză a tipurilor de comportament menţionate mai sus, se poate observa gradualitatea obiectivelor educaţionale, conexiunile integrative. Cele trei categorii de comportamente „corespund" celor trei componente psihice solicitate în activitatea de învăţare şi care au fost luate drept cadru de referinţă în taxonomia obiectivelor stabilită de Bloom: cognitive, afective, psihomotorii.

Dintr-un spirit mai analitic şi din dorinţa de a da mai multă concreteţe obiectivelor operaţionale, a fost sugerată ideea găsirii unor formule verbale menite să indice cât mai exact comportamentele. De regulă sunt folosite verbe, fie

Scanned with OKEN Scanner

la modul conjunctiv, fie la modul infinitiv, forma scurtă. Domeniul cognitiv, după cum se ştie cuprinde un complex de operaţii şi procese care, activate în actul învăţării, determină o gamă largă de comportamente. Astfel, pentru: a) **cunoaştere:** să numească, să definească, să descriere, să enumere, să reproducă, să (re) formuleze ; b) **înţelegere:** să identifice, să distingă, să estimeze, să explice, să generalizeze, să exemplifice, să rezume; c) **aplicare:** să schimbe, să modifice, să descopere, să demonstreze, să folosească; d) **analiză:** să distingă, să ilustreze, să separe, să aleagă, să diferenţieze; e) **sinteză:** să elaboreze categorii, să combine, să (re) compună, să planifice, să rezume.

Pentru domeniul afectiv: a) **receptare:** să asimileze, să aleagă, să accepte, să izoleze, să repare; b) **reacţie:** să se conformeze, să participe, să aprobe/dezaprobe; să argumenteze, să ajute etc., c) **valorificare:** să specifice, să argumenteze, să compare etc.; d) **organizare:** să compare, să definească, să discute, să armonizeze etc.; e) **caracterizare:** să definească, să revizuiască, să completeze etc.

Pentru domeniul psihomotor: observare-executare, scriere, desenare, modelare, decupare, tăiere, nivelare, lustruire etc.

Pentru ca un obiectiv operaţional să fie formulat cât mai explicit, formula trebuie să conţină trei elemente: *specificarea comportamentului final*; *descrierea condiţiilor de realizare*; *specificarea nivelului minim de reuşită.*

a. Specificarea comportamentului final se produce foarte simplu, dacă se stabileşte relaţia acestuia cu categoria taxonomică ierarhică, cu verbul de acţiune corespunzător şi cu conţinutul sarcinii de învăţare. De exemplu, i se dă elevului un text şi i se stabileşte ca sarcină să identifice predicatele din propoziţiile cuprinse în acel text. Comportamentul final este identificarea predicatelor care printr-o cerinţă suplimentară poate fi demonstrată oral/scris. Identificarea este circumscrisă cunoaşterii (deci domeniului cognitiv), iar gramatica domeniului de conţinut.

b. Descrierea condiţiilor de realizare, potrivit normelor didactice, înseamnă în fapt adaptarea demersului la specificul învăţării. În acest sens, educatorul ia în consideraţie două clase de condiţii: *condiţii prealabile* asimilării noului conţinut instrucţional şi *condiţii actuale*. Condiţiile prealabile reprezintă nivelul comportamentelor anterior formate, care înlesnesc elaborarea comportamentului final propus. Pentru a şti acel nivel necesar formării noilor conexiuni, educatorul

Scanned with OKEN Scanner

trebuie să folosească procedee de reactualizare. În acest sens, să ne referim la exemplul de mai sus: învăţarea regulii de a acorda predicatul cu subiectul. Învăţătorul va proceda mai întâi la repetarea cunoştinţelor despre substantiv, verb, părţi principale, cu accent pe schimbarea formei celor două părţi de vorbire (substantiv şi verb) în funcţie de relaţia în care acestea se află şi se va preciza apoi că prin funcţia sintactică, predicatul ia forma subiectului. Condiţiile actuale, prin urmare, sunt dependente de condiţiile prealabile. Calitatea comportamentului final este dată de calitatea comportamentului/comportamentelor prealabile. După cum se ştie, când intervalul dintre ceea ce a fost învăţat şi ceea ce urmează este prea mare, fără să fi fost asigurată temeinicia printr-un set de obiective coerente, comportamentul final impune descrierea explicită a ambelor clase de condiţii. În exemplul dat, comportamentul final va consta în capacitatea elevului de a construi exemple de propoziţii, în care să fie aplicată regula învăţată, referitoare la acordul predicatului cu subiectul.

c. Specificarea nivelului minim de reuşită. Rezultatele învăţării nu pot fi egale la toţi elevii dintr-o grupă. Performanţele şcolare se situează la nivele diferite. De regulă, se iau în consideraţie trei nivele diferite: minim-mediu-maxim. În tehnica evaluării se porneşte de la nivelul minim acceptabil. Nivelul minim indică acel tip de răspuns care face posibilă organizarea unei noi etape de învăţare. A propune noi sarcini de învăţare, înainte de a testa nivelul minim al tuturor elevilor din grupă, înseamnă riscul acumulării de goluri în cunoştinţe, deprinderi şi, implicit, apariţia fenomenului de eşec şcolar.

Peste nivelul minim se situează o suită de alte nivele, care variază între minim şi maxim. Acest fenomen descrie, de fapt, situaţia reală a performanţelor elevilor dintr-o grupă, diferenţiate în funcţie de particularităţile biopsihice individuale. Performanţele situate între minim şi maxim indică gradul de opţiune a fiecărui elev şi devin standarde de apreciere ale reuşitei elevilor.

Standardele sunt determinate de gradul de exigenţă a educatorului. Cu cât va fi mai exigent, cu atât standardele vor fi mai ridicate. Pentru stabilirea standardelor minimale, se foloseşte o anumită tehnică: a) se stabileşte numărul minim de răspunsuri corecte obligatorii; b) se stabileşte numărul maxim de greşeli admise; c) se stabileşte timpul maxim pentru rezolvarea sarcinii. Să ne referim din nou la exemplul dat şi să aplicăm tehnica enunţată.

Scanned with OKEN Scanner

Obiectivul operaţional va fi enunţat astfel: „elevii să construiască opt propoziţii în care să aplice regula acordului dintre P-S. Nivelul minim acceptat este de patru propoziţii. Timpul de rezolvare a sarcinii este de opt minute."

Care este valoarea pedagogică a operaţionalizării obiectivelor prin definirea performanţei? În primul rând, este indicată concret sarcina; în al doilea rând, este precizat cu multă exactitate *conţinutul* sarcinii; în al treilea rând, face posibilă măsurarea, fără posibilitatea de a evalua „global", subiectiv. Cu toate aceste avantaje pe care le prezintă obiectivele operaţionale, complexitatea celor două procese, instrucţia şi educaţia, dar mai ales complexitatea activităţii de învăţare, ridică multe alte probleme, pe care cercetarea psihopedagogică le va descifra mai profund.

O primă problemă constă în faptul că nu toate structurile psihice reacţionează direct la stimulările externe şi prin urmare, efectele nu se produc imediat şi nu pot fi măsurabile pe loc. Este cazul proceselor afective a căror intensitate nu poate fi evaluată prin teste formative, deşi au un rol foarte însemnat în învăţare, mai ales la vârsta şcolară mică. De exemplu, formarea atitudinilor necesită stimulări de un anumit tip şi un exerciţiu îndelungat de contact al subiectului cu realitatea exterioară. Capacitatea de selectare a valorilor se formează în timp, pe stadii de dezoltare şi maturizare socială, de acumulare de cunoştinţe necesare elaborării judecăţilor de valoare. În acelaşi timp, atitudinea se formează într-un raport de determinare cu motivaţia care evoluează prin intermediul unei mari combinaţii de factori interni şi externi. Efortul de autoreglare a sistemului psihic, în elaborarea comportamentului atitudinal, implică voinţa. Dar, actul voluntar presupune un anumit grad de organizare a structurilor psihice, o conduită specifică de mobilizare a resurselor energetice, care nu se constituie prin acţiuni de tipul stimul-răspuns (S-R). Aceasta face ca raportul dintre componenta subiectivă a atitudinii şi cea executivă să fie un raport determinat de factorul timp şi de stimulări variate, sistematice.

Nici structurile cognitive în totalitate nu produc efecte imediate. Ideile cu un grad mare de generalitate, cum ar fi ideea despre cauză-efect sau cele care desemnează domeniul moral, „bine", „rău", „responsabilitate", „patriotism" etc., implică *înţelegerea*, ale cărei mecanisme, iarăşi, nu pot fi surprinse în câmpul observaţiei şi, ca atare, efectele aşteptate nu pot fi

Scanned with OKEN Scanner

operaţionalizate. Astfel de rezultate ale învăţării sunt incluse în finalităţi mai generale, respectiv scopuri. Asimilarea modelelor de conduită morală, formarea gustului şi sentimentelor estetice, a talentelor şi aptitudinilor, creativitatea sunt obiective neoperaţionalizabile. Departajarea activităţii psihice pe cele trei domenii, propusă de B.S. Bloom şi adepţii săi, este acceptabilă cu un anumit grad de relativitate. E adevărat că în procesul învăţării, în special componenta cognitivă este dominantă, dar aceasta nu înseamnă nonparticiparea celorlalte structuri. Motivaţia, în special, dar şi afectivitatea, voinţa şi alte mecanisme, chiar şi subordonate, dau sistemului psihic uman caracterul de unitate şi integralitate. De aceea, anumite obiective nu pot fi definite în termeni de performanţă. Dacă, de exemplu, elevul urmăreşte experienţa de laborator prin care i se demonstrează cum apa îşi schimbă forma în raport de temperatură, este uşor de dedus uimirea pe care o trăieşte elevul de opt-nouă ani. Dar cum poate fi măsurată, mai ales sub raportul intensităţii de la subiect la subiect? Cum poate fi transformată intensitatea unei emoţii estetice, declanşată de receptarea unei opere muzicale sau a unei picturi, a unei sculpturi, în performanţă imediată?

Aşa încât, astfel de variante ale rezultatelor învăţării sunt obiective realizabile cumulativ într-o spirală deschisă devenirii, iar criteriile operaţionale de evaluare sunt competenţele, capacităţile, priceperile, aptitudinile.

Competenţa *subsumează capacităţi intelectuale, psihomotorii, creând posibilitatea unui larg evantai de transferuri de cunoştinţe, deprinderi, abilităţi, ca o condiţie a învăţării permanente, a depăşirii actualei stări.* Competenţa este una din năzuinţele şcolii de tip formativ. O persoană competentă este o personalitate care se manifestă creator, flexibil, cu multiple posibilităţi de afirmare profesională. Competenţa este strâns corelată cu inteligenţa. Ea se formează în etape mari de şcolarizare, dar bazele se construiesc în primii ani, prin stimulări adecvate ale proceselor intelectuale, motivaţionale, volitive. O bună acuitate perceptivă şi spiritul de observaţie stau la baza întregului bloc operator: analiză-sinteză, actualizare-concretizare, generalizare-particularizare, inducţie-deducţie, întrucât particularitatea intelectului uman constă în capacitatea sa de a opera simultan, în toate sensurile. Ridicarea succesivă, la noi nivele de operativitate, devine posibilă numai prin exerciţiul învăţării dirijate. Când elevul de clasa întâi atinge nivelul capacităţii de a inte-

Scanned with OKEN Scanner

gra silabele în cuvinte şi apoi foloseşte cuvintele în alcătuirea propoziţiei, este dovada că obiectivele operaţionale prealabile au fost atinse. Altfel spus, criteriul de performanţă se intersectează cu cel de competenţă. Capacitatea de a asimila conţinuturi noi deschide calea spre competenţă. Învăţarea ca activitate dominant cognitivă este condiţionată de capacitatea elevului de a transfera cunoştinţe deja asimilate, integrate în sisteme, concepte şi deprinderi ajunse la un mare grad de perfecţionare şi intercondiţionare. De exemplu, un elev care îşi notează explicaţiile profesorului se sprijină pe un set de deprinderi bine consolidate, caracterizate prin: corectitudine, precizie, viteză. Fundamentul deprinderii actuale îl constituie sistemul de deprinderi anterioare: deprinderea scrisului, deprinderea de ascultare-receptare, deprinderea de a selecta şi sintetiza informaţia etc.

5. Obiectivele învăţământului primar

Ca parte integrantă a sistemului de învăţământ public, învăţământul primar îşi extrage, într-o notă specifică, esenţa obiectivelor din finalităţile generale ale întregului sistem. Prin tradiţie, învăţământul primar este considerat, încă, prima treaptă de şcolaritate. Din punctul de vedere al specificului în care au loc procesele dezvoltării copilului, învăţământul primar reprezintă doar o „buclă" din spirala procesului educaţional. În etapa actuală, când există tendinţa de a se prelungi durata şcolii obligatorii, clasa a IV-a nu mai reprezintă încheierea unui ciclu, ci deschiderea unei noi „bucle" din spirala procesului de formare a personalităţii. În aceste condiţii, obiectivele învăţământului primar dobândesc alte conţinuturi şi funcţii psihopedagogice.

Sugerăm, mai jos, un set de obiective specifice claselor I-IV:

- folosirea limbii române/materne, la standarde acceptate, în vorbire, scriere, citire; manifestarea interesului pentru studiul limbii şi al creaţiei literare;
- cunoaşterea limbii moderne studiate la nivel minim acceptat;
- cunoaşterea datelor şi evenimentelor istorice din spaţiul geografic al ţării noastre; manifestarea atitudinii patriotice faţă de valorile culturale, economice şi umane specifice geografiei şi istoriei României;
- stăpânirea conceptelor matematice, a deprinderilor specifice, şi a capacităţii de a folosi conţinutul noţiunilor şi limbajul matematic în activităţile cotidiene;
- formarea capacităţii de a-şi explica mediul înconjurător în termeni ştiinţifici, la nivel minim

Scanned with OKEN Scanner

acceptat; formarea spiritului de investigaţie şi a curiozităţii ştiinţifice;

- formarea deprinderilor tehnice de bază necesare confecţionării unor obiecte utile, construcţiei unor utilaje accesibile vârstei;

- formarea deprinderilor necesare practicării culturii fizice, a interesului pentru sport;

- cultivarea gustului estetic şi a interesului pentru cunoaşterea operelor de artă;

- formarea conduitei morale, a trăsăturilor de caracter pozitiv: hărnicie-sârguinţă, sinceritate, punctualitate, politeţe, respect şi toleranţă faţă de semeni, spirit de echipă etc.

6. Obiectivele specifice pe arii curriculare pentru clasele I-IV

A. Limbă şi comunicare

• să vorbească, să citească şi să scrie, respectând regulile ortoepice şi ortografice specifice limbii române;

• să folosească în vorbire şi scriere un fond lexical minim acceptat, la valoarea semantică şi flexionară specifice în construcţia de propoziţii, fraze, texte, aplicând regulile referitoare la topica, forma şi scopul comunicării orale şi scrise;

• să citească la parametrii indicaţi, respectând următoarele criterii: corectitudine, accent, ritm, expresivitate;

• să explice mesajul unui text, să reproducă şi să interpreteze conţinutul, integrând în fondul lexical asimilat, termeni şi expresii noi;

• să manifeste interes şi dragoste pentru studiul limbii române;

• să descrie valoarea estetică a termenilor literari;

• să explice mesajul moral din textele studiate.

B. Limba modernă

• să recepteze corect sunetele limbii pe care o studiază;

• să pronunţe corect sunetele, separat şi în context;

• să confirme înţelegerea unui enunţ, a unui text audiat ori scris;

• să vorbească şi să scrie la nivelul standard acceptat;

• să scrie enunţuri, propoziţii, fraze, texte, folosind fondul lexical asimilat.

C. Istoria românilor

• să reproducă evenimentele din trecutul istoric al poporului român, pe bază de reprezentări temporale;

• să explice relaţia dintre evenimentele istorice cunoscute şi cauzele care le-au generat, din

Scanned with OKEN Scanner

spaţiul cultural naţional, folosind terminologia specifică;

• să numească marile personalităţi din istoria poporului român şi rolul pe care l-au jucat acestea în evenimentele epocii respective;

• să poată folosi surse de informare şi mijloace adiacente: hărţi, atlase, albume, reviste etc.;

• să descrie caracteristicile altor comunităţi etnice din spaţiul istoric şi geografic al ţării noastre, să practice relaţii de toleranţă şi respect pentru cultura şi tradiţiile acestora;

• să manifeste interes şi spirit de investigaţie, cercetând trecutul şi prezentul vieţii poporului nostru;

• să practice patriotismul, prin atitudini de respect şi admiraţie faţă de limba, tradiţiile şi evenimentele care au conservat identiatea poporului şi unitatea teritorială.

D. Educaţia civică

• să descrie trăsăturile specifice ale grupului de apartenenţă (familie, rude, comunitate cetăţenească);

• să practice regulile de viaţă civilizată în grup;

• să descrie caracteristicile, pozitive ori negative, ale relaţiilor interpersonale din viaţa grupului de apartenenţă (familie, clasă) şi pe cele ale relaţiilor dintre grupurile cunoscute;

• să numească drepturile cetăţeneşti şi instituţiile care le apără;

• să numească drepturile individuale şi pe cele ale grupului de apartenenţă;

• să manifeste atitudine pozitivă în situaţii conflictuale de grup;

• să practice toleranţa, responsabilitatea, spiritul deschis faţă de problemele celor din jur;

• să recunoască autocritic propria valoare şi pe cea a semenilor;

• să manifeste dispoziţie la dialog şi să practice forme de comunicare civilizată în toate împrejurările.

E. Educaţia plastică

• să identifice culorile, semnificaţia şi utilitatea acestora în creaţia plastică;

• să identifice diferite tipuri de contrast, inclusiv contrastul complementar;

• să creeze efecte spaţiale prin utilizarea culorilor reci-calde, închise-deschise;

• să practice exerciţiul plastic pentru a reda unul sau mai multe centre de interes;

• să aplice corect regulile de organizare a compoziţiei plastice: decorativă, dinamică, statică;

• să manifeste gust estetic şi preferinţe pentru frumosul din artă;

• să-şi exerseze forţele creatoare, aplicând regulile specifice;

• să aplice regulile de apreciere a produsului artistic plastic.

F. Educaţia muzicală

• să poată cânta vocal, după auz sau solfegiere, individual sau

Scanned with OKEN Scanner

în cor, la unison sau polifonic, după regulile de corectitudine şi expresivitate muzicală;

• să cunoască un repertoriu minim acceptat de creaţii muzicale, româneşti şi universale;

• să deprindă execuţia muzicală, la unul-două instrumente;

• să practice analiza critică, accesibilă vârstei, a creaţiilor muzicale cunoscute;

• să interpreteze creaţii muzicale însoţite de mişcare, joc, dans şi alte mijloace de expresie artistică adecvate;

• să deprindă tehnicile şi mijloacele specifice de bază ale creaţiei muzicale;

• să manifeste preferinţe pentru muzică;

• să dea expresie adecvată trăirilor emoţionale, ascultând ori executând muzică.

G. Lucru manual

• să recunoască materialele folosite în lucrări, după însuşirile lor specifice;

• să deprindă tehnicile specifice lucrărilor manuale: măsurat, tăiat, decupat, asamblat etc.;

• să aleagă materialul cel mai potrivit în raport cu scopul lucrării;

• să realizeze schiţe, desene şi să efectueze lucrările conform proiectului;

• să aplice principiile de funcţionare tehnică a obiectelor produse;

• să deprindă ordinea operaţiilor specifice unui proces tehnologic;

• să manifeste interes pentru îndeletnicirile practice;

• să folosească terminologia specifică fiecărui proces tehnologic;

• să aplice regulile estetice în efectuarea lucrărilor;

• să manifeste spirit de economie, ordine, punctualitate etc.

H. Matematică

• să opereze cu obiecte şi proprietăţile acestora, cu ordine, clase, relaţii, numere etc.;

• să folosească algoritmii specifici matematicii, în toate situaţiile indicate;

• să folosească limbajul matematic minim acceptat la clasele I-IV;

• să rezolve toate tipurile de probleme propuse, aplicând variate strategii, euristice, algoritmice, combinate;

• să folosească unităţile de măsură învăţate în activităţile cotidiene;

• să aplice creator conceptele matematice;

• să folosească limbajul matematic, după caz, să-l îmbogăţească cu noi elemente;

• să manifeste interes şi curiozitate pentru studiul matematicii.

I. Ştiinţe biologice

• să descrie caracteristicile şi alcătuirea mediului natural la nivel minim acceptat;

• să explice raporturile de interdependenţă dintre obiectele şi fenomenele studiate, din mediul natural;

Scanned with OKEN Scanner

• să explice cauzele obiective ale unor efecte pozitive şi negative, precum şi cauzele provocate de intervenţia omului;

• să poată efectua unele experienţe de laborator accesibile, folosind tehnicile şi instrumentele specifice;

• să poată înregistra rezultatul unor observaţii de lungă durată asupra unor fenomene din natură;

• să explice rolul omului în acţiunea de transformare şi conservare a mediului natural;

• să participe la acţiuni de ameliorare şi conservare a mediului natural;

• să întreprindă activităţi de investigare şi studiere a mediului;

• să folosească limbajul ştiinţific în explicarea fenomenelor;

• să manifeste spirit de investigaţie şi curiozitate ştiinţifică.

J. Geografia României

• să identifice poziţia geografică a României în raport cu alte ţări de pe continent, luând ca repere punctele cardinale consemnate pe hartă;

• să indice suprafaţa şi hotarele ţării noastre, folosind simbolurile cartografice;

• să numească vecinii ţării şi să indice poziţia geografică a ţărilor în raport cu ţara noastră;

• să numească şi să recunoască după simboluri, formele de relief ale ţării;

• să explice raportul de interdependenţă dintre caracteristicile climei, ale reliefului şi mediul biologic (faună, floră);

• să enunţe mărimea populaţiei şi raportul dintre diferite etnii din spaţiul geografic românesc;

• să indice pe hartă principalele oraşe şi să explice raportul dintre aşezarea lor geografică şi tipurile de activităţi economice;

• să enumere resursele naturale ale României şi să explice raportul de interdependenţă dintre resurse şi activitatea economică;

• să identifice pe hartă, după semnele convenţionale/naturale, diferite căi de comunicaţii şi transport;

• să identifice principalele zone turistice şi să explice importanţa turismului;

• să poată întocmi hărţi (harta satului/comunei - oraşului - sectorului, a ţării), folosind tehnicile şi simbolurile specifice (măsurători, reduceri la scară etc.);

• să compare spaţiul geografic natal cu celelalte unităţi ca: aşezare, locuitori, forţă economică, specific cultural etc.;

• să manifeste interes şi spirit de investigaţie a spaţiului geografic;

• să practice turismul ca formă de cunoaştere nemijlocită a mediului geografic.

K. Educaţia fizică

• să demonstreze capacitatea de a se încadra şi acţiona în toate formele specifice activităţii de educaţie fizică;

Scanned with OKEN Scanner

• să practice exerciţiile fizice în scopul dezvoltării armonioase şi a posturii corporale corecte;

• să efectueze tipuri variate de activităţi fizice, în scopul perfecţionării deprinderilor motrice de bază şi în scopul achiziţionării de noi comportamente şi deprinderi specifice;

• să manifeste preferinţe pentru jocurile sportive şi alte tipuri de activităţi menite să consolideze şi să extindă capacitatea de rezistenţă a organismului la efort şi influenţele negative ale factorilor de mediu;

• să respecte normele de igienă corporală şi de mediu;

• să manifeste spirit de echipă, de competiţie loială, practicând relaţii interumane civilizate;

• să accepte disciplina sportivă, de competiţie loială;

• să folosească raţional factorii naturali de călire a organismului.

Menţionăm că obiectivele propuse au doar un caracter orientativ. De asemenea, ele reprezintă obiective specifice pentru faza terminală a învăţământului primar. Obiectivele pentru fiecare an de şcolaritate sunt cuprinse în formă detaliată în programele şcolare.

Surse bibliografice

* Programele analitice pentru clasele I-IV; Tribuna învăţământului, coordonator prof.univ.dr. Emil Pop, 1998, Bucureşti.

1. Andrei Marga, Repere ale Reformei Învăţământului, în Tribuna învăţământului, 14 iulie, 1998, Bucureşti.
2. Antonescu, G.G., Pedagogia Generală (ed.a III-a), Ed. Scrisul Românesc, Craiova, 1941.
3. Bloom,B.S., Taxonomy of Educational Objectives; Cognitive Domain, New York, David M.Kaylo, 1956.
4. Bloom, B.S., All our Children Learning, New York, Mc.Grow-Hill Paperbacks, 1983.
5. Cerghit, I. Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Bucureşti, 1983.
6. Creţu, N., Problema educaţiei la popoarele vechi, Bucureşti, 1939, Ed. Cartea de Aur, Institutul de Arte Grafice.
7. Elkind, D., Miseducation: Preschoolers at Risk, Alfred, A, Knoff , New York, 1987.
8. Gagné, M.R., Brigs, Leslie J., Principii de design al instrucţiei, (trad.), Bucureşti, E.D.P., 1977.
9. Landshéere, G., Landshéere, V., Definirea obiectivelor educaţiei, (trad.), Bucureşti, E.D.P., 1979.
10. Linton, R., Fundamentul cultural al personalităţii, (trad.), Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1968.
11. Narly, C., Texte pedagogice, Antologie, EDP, Bucureşti, 1980.
12. Nicola, I., Pedagogie, ed. a II-a, E.D.P.R.A., Bucureşti, 1994.
13. Păun, E., Educaţia şi rolul ei în dezvoltarea social economică, Bucureşti, E. D.P., 1974.
14. Stanciu, I. Gh. Şcoala şi pedagogia în secolul XX, E.D.P., Bucureşti, 1983.

Scanned with OKEN Scanner

„Educatorul trebuie să urmărească formarea şi dezvoltarea elevului cu ajutorul ştiinţei."

(C.Dimitrescu-Iaşi)

Capitolul II

Bipolaritatea actului educaţional

1. Învăţătorul şi personalitatea sa

1.1. Rolul învăţătorului în ierarhia activităţilor umane

Educaţia şi instrucţia sunt prin definiţie procese de esenţă socială, de mare complexitate.

Aceste procese implică în câmpul lor de acţiune o sumă de factori interni şi externi fiinţei umane, numiţi cu un termen generic *factori de mediu.* Unii factori din mediul extern acţionează în mod implicit, în anumite zone ale procesului educaţional, alţii îşi exercită influenţa datorită rolului asumat conştient.

Toţi factorii sub influenţa cărora se dezvoltă omul produc efecte transformatoare, prin determinări specifice şi conduc la formarea personalităţii umane. Educaţia, ca principal factor extern, îşi dovedeşte eficienţa prin acţiunea de coordonare şi dirijare a celorlalţi factori. *Coordonarea, dirijarea* şi *sistematizarea* sunt condiţii de bază pentru asigurarea caracterului unitar al procesului.

Educatorului îi este încredinţată această sarcină de maximă însemnătate. El este situat la un pol al procesului, aflându-se la celălalt pol elevul/educatul. În aceste condiţii acţiunea educativă devine congruentă, complementară, prezenţa unui „membru" al educaţiei independentă de a celuilalt nu are sens. Dezvoltarea individului uman, ajuns pe o treaptă sau alta, reprezintă rezultatul acţiunii conjugate a tuturor factorilor coordonaţi sau, unii

Scanned with OKEN Scanner

dintre ei, acţionând spontan. Suma factorilor, interni şi externi, o reprezintă în concepţia multor pedagogi „*educatorul în sens larg*", echivalentul mediului socio-cultural în care creşte şi se dezvoltă omul (C.Narly, p.456).

Autorul citat îi evocă pe unii iluminişti ca Vives, Ratichius, Comenius care, deşi recunoşteau forţa educaţiei şi îi atribuiau rolul fundamental în democratizarea societăţii, acordau o mare însemnătate tuturor entităţilor care alcătuiesc mediul. Vives, de exemplu, punea printre învăţătorii omului toate fiinţele de la care acesta poate primi înrâuriri într-un chip sau altul: învăţătorii propriu-zişi, rudele, bătrânii, tineri, oamenii cei mai neexperimentaţi cu care copilul vine în contact. De asemenea, influenţele religioase şi forţa lui Dumnezeu ca forţă universală.

Helvetius (sec.al XVIII-lea) adaugă la categoria educatorilor propriu-zişi, care au influenţă doar în perioada copilăriei, alţi instituţori, care intră în joc după ce tânărul depăşeşte adolescenţa. Helvetius se referă la întreaga structură şi organizare statală: forma de guvernământ, moravurile, rangul şi funcţia, bogăţia sau sărăcia, societăţile pe care le frecventează tânărul, prietenii, lectura etc. „Acestor institutori, totul le este supus, profesori sau discipoli." Şi, adaugă Helvetius: „nu mai mic rol îl are presa, pe care o vrea liberă (cât de actuală este aserţiunea!), pentru că ea contribuie la perfecţionarea morală." (C. Narly, op.cit.56)

În aceeaşi ordine de idei, J.J.Rousseau, chiar din primele pagini ale celebrei sale opere pedagogice „Emile", se referă la trei feluri de educatori. „Tot ce nu avem la naştere şi de care avem nevoie fiind mari, ne este dat de educaţie. Această educaţie ne vine de la natură, sau de la oameni, sau de la lucruri. Dezvoltarea internă a facultăţilor şi organelor noastre este *educaţia naturii*; întrebuinţarea pe care suntem învăţaţi să o facem de această dezvoltare este *educaţia oamenilor*; şi ceea ce dobândim prin propria noastră experienţă asupra obiectelor cu care venim în contact este *educaţia lucrurilor*." (J.J. Rousseau, „Emile", p.42)

Trebuie precizat că Rousseau foloseşte termenul de natură nu în sensul mediului natural/ geografic extern, ci în sensul de natură umană, de individ uman cu construcţia sa biologică şi cu organizarea sa psihică. Cel educat însă „nu se poate dezvolta fără contactul cu mediul înconjurător" (C.Narly, p.455), înţeles în totalitatea sa: oameni şi obiecte.

Educaţia, factor prin excelenţă social, are rolul hotărâtor în dezvoltarea fiinţei umane. Aceasta pentru că le elaborează

Scanned with OKEN Scanner

finalităţile, le proiectează şi dirijează în mod conştient procesul de dezvoltare. Cum? Prin intermediul persoanelor specializate în domeniu. *Cum* şi *cât* se obţine de la toţi factorii incluşi depinde de cel care conduce procesul. Fiecare din elementele ambianţei produce efecte asupra dezvoltării copilului, în virtutea determinismului cauză - efect, iar unele efecte pot fi pozitive. Dar, dacă se compară ce produce educaţia organizată la nivel de instituţie cu ceea ce produce mediul în mod spontan, se va constata o imensă diferenţă de nivel şi calitate.

De exemplu, individul neşcolarizat va creşte, se va dezvolta, se va maturiza şi va cunoaşte ceea ce-i va oferi mediul său de viaţă. Observând apusul soarelui, ascultând susurul izvoarelor ori „concertul" în luncă, probabil că, în plan subiectiv, el trăieşte vibraţia unei emoţii estetice. Dar va putea el exprima propria-i simţire, construind măcar o metaforă? De asemenea, el va cunoaşte transformările din natură şi fenomenele ce se produc: va fi udat de ploaie, va aluneca şi va cădea pe gheaţă etc. Dar va putea explica, ştiinţific, cauzele acelor fenomene? El va rămâne la nivelul cunoaşterii empirice, a observaţiei primare. În timp ce fiinţa umană formată prin ştiinţa educaţiei va cuprinde în universul său spiritual cele mai ascunse feţe ale realităţii.

Această operă, de mare responsabilitate, de talent şi dăruire, nu poate fi îndeplinită decât de către persoane care, la rândul lor au fost pregătite în acest scop: *educatorii*. În plus, opera învăţătorului depinde nu numai de ceea ce oferă ca instrucţie ci, mai ales, de ceea ce oferă ca model de conduită morală. Forţa sa transformatoare constă în talentul şi stilul activităţii generale, dincolo de lecţiile propriu-zise. El apare în faţa elevilor săi, nu numai ca persoana care „ştie tot", ci ca fiinţa care se dăruieşte cu acea generozitate specifică, izvorâtă dintr-un adânc al personalităţii sale.

1.2. Însuşirile de personalitate ale învăţătorului

O succintă evocare a celor mai pregnante concepţii despre personalitatea educatorului profesionist ne-ar permite să înţelegem, o dată în plus, că dintre toate activităţile umane, educaţia şi instrucţia au jucat un rol aparte datorită unor personalităţi aparte.

În concepţia filosofică **antică**, dacă ne oprim doar la unul din reprezentanţii săi, Quintilian, educatorul trebuia să posede mari calităţi de moralitate, ştiinţă, pricepere educativă şi de cunoaştere a sufletului omenesc. Într-o astfel de viziune, a fost luat ca etalon

Scanned with OKEN Scanner

Aristotel, pentru temeinicia educaţiei pe care i-a dat-o lui Alexandru Macedon.

În **Evul mediu**, portretul psihic al educatorului a fost făurit sub influenţa învăţămintelor Bibliei şi ale Sfântului Augustin, în care au fost încorporate ideile antichităţii. O sinteză a personalităţii educatorului trebuia să cuprindă: a) spirit talentat; b) forţă inventivă; c) viaţă morală; d) unitate între ştiinţă şi modestie; e) elocvenţă; f) experienţă şi dexteritate practică în instrucţia copiilor.

Renaşterea reîmprospătează concepţia anticilor şi aşază ca note dominante în structura personalităţii educatorului următoarele însuşiri: a) onestitate în moravuri; b) atitudine echilibrată faţă de elevi, c) o deosebită pregătire ştiinţifică, spre a putea răspunde la întrebările elevilor şi mai ales, spre a le preveni prin propriile întrebări. Numai în felul acesta el poate trezi şi cultiva spontaneitatea elevilor şi în acelaşi timp, poate atrage stima elevilor şi a părinţilor. Iar celebrul adagiu al lui Montaigne: „*mai bine capul bine făcut decât prea plin*" este de o permanentă actualitate.

Sfârşitul secolului al XIX-lea marchează începutul unei etape de reformulare a ideilor despre şcoală şi slujitorii ei. Curentul puternic al „**Şcolilor noi**", fundamentat pe cercetarea psihologică şi pedologică, promovează o nouă concepţie despre locul pe care îl ocupă elevul în situaţia educaţională şi un nou tip de educator. „Şcoala nouă" consideră copilul drept centru de la care porneşte întregul model al activităţii pedagogice.

Preluată de la J.J.Rousseau şi cultivată în felurite nuanţe de curentele „Şcolii noi", această concepţie pedocentristă, care clamează importanţa cunoaşterii copilului, a individualităţii sale, a trebuinţelor sale, atrage în mod necesar nevoia unui nou program de pregătire a educatorilor, cu un nou profil al personalităţii lor. Imperativul formulat de Rousseau: „Începeţi, dar, să vă studiaţi mai bine şcolarii, căci desigur nu-i cunoaşteţi deloc", înseamnă a-i pregăti pe învăţători pentru a putea folosi metodele şi tehnicile de investigare psihologică. De fapt, unele dintre marile personalităţi care au contribuit la dezvoltarea curentului „Şcolii noi" au fost medici: Maria Montessori, Eduard Claparède, Ovide Decroly ş.a.

Desigur, cunoaşterea completă a dezvoltării copilului, atât în plan anatomofiziologic, cât şi psihic, necesită cunoştinţe şi pregătire din toate ştiinţele care studiază omul. Pregătirea pe care o primesc învăţătorii prin actualul sistem de învăţământ nu-i poate situa pe aceştia la nivelul mediculuí sau al psihologului. Această

Scanned with OKEN Scanner

situaţie pune în discuţie activitatea în echipă: medic-psiholog-învăţător, colaborare de care ne vom ocupa în paginile următoare.

Ideea pe care dorim să o evidenţiem se referă la necesitatea cercetării mai accentuate a însuşirilor de personalitate ale învăţătorului. Dacă cunoaşterea elevului a devenit condiţia sine qua non a proceselor educaţionale, cel puţin în măsură egală, personalitatea educatorilor trebuie investigată de către specialişti. În bine cunoscuta sa lucrare, „*Institutori ieri - educatori mâine*", R. Dottrens, menţionează „Meseria de institutor este singura care pretinde celui ce o exercită atât calităţi, cât şi capacităţi diverse. Întrucât, foarte repede au fost recunoscute importanţa acţiunii, influenţa dascălului asupra copiilor, amploarea responsabilităţilor sale faţă de ei şi faţă de colectivitate, s-au depus eforturi pentru a se preciza trăsăturile esenţiale ale personalităţii sale (p.104)".

Aşa cum s-a precizat în paginile anterioare, condiţiile actuale din societate şi cele familiale au transformat cu totul misiunea învăţământului primar. Prelungirea duratei şcolarităţii prin coborârea pragului de debut şi prin ridicarea celui terminal, a încărcat învăţătorul cu noi responsabilităţi. Perspectiva nouă de analiză a personalităţii educatorului/învăţătorului decurge din nevoia eliminării oricărei forme de insucces şcolar, a democratizării şi generalizării învăţământului pe o durată din ce în ce mai prelungită. Cercetarea cauzelor care duc la insuccesul şcolar i-a determinat pe specialişti să considere nivelul de pregătire şi trăsăturile de personalitate ale educatorilor generatoare de efecte negative în evoluţia elevilor. În studiile sale, B.S.Bloom, pornind de la constatarea că peste tot în lume, numărul elevilor „căzuţi" variază între 5% şi 75%, enumeră printre cauze pe cele de ordin genetic, motivaţia scăzută în activitatea de învăţare, starea economico-socială slabă, nestăpânirea limbii materne, supra ori subtutelarea parentală etc. Sunt semnalate şi diferenţele alarmante de nivel de pregătire a educatorilor şi trăsăturile de personalitate ale acestora. Deşi, susţine autorul, trăsăturile de bază umane pot fi modificate, cizelate, cultivate printr-un sistem de pregătire corespunzătoare.

Dacă elevilor li s-ar asigura condiţii egale de predare-învăţare, atunci diferenţele de performanţă s-ar explica prin diferenţe ereditare, de mediu familial ş.a. Putem susţine că pregătirea educatorilor/învăţătorilor, formaţia lor moral-spirituală sunt la nivelul exigenţelor actuale? Putem afirma că toţi elevii beneficiază de

Scanned with OKEN Scanner

condiţii egale de instruire-educare?

În acelaşi context, Bloom mai relevă un aspect, care conduce la ideea că insuccesul şcolar trebuie pus în relaţie cu personalitatea educatorului şi cu stilul său de activitate: „Suntem inocenţi noi, educatorii, pentru că n-am pus ordine în propria noastră casă" (p.15). Acest fapt este recunoscut chiar de către cei cu o mare capacitate de autoevaluare obiectivă.

A recunoaşte că pregătirea personală este nesatisfăcătoare este o mare calitate morală şi se poate admite că nevoia de perfecţionare este resimţită ca o trebuinţă de bază. Dar există, din nefericire, şi un procent însemnat de educatori, care au convingerea că ştiu mult, că ştiu tot, că sunt talentaţi. Ei se plac aşa cum sunt, precum Narcis. Una din barierele care stau în calea celor care aderă greu la ideea de renovare, de perfecţionare este narcisismul.

Într-o cercetare efectuată anterior de noi (v. „Elev la şase ani", pp.75 şi urm.) 85%, dintre învăţătorii chestionaţi declarau că ceea ce fac le place, că îşi iubesc profesia şi pe copii, că s-au orientat spre aceasta pe baza unei motivaţii libere. Analiza noastră a avansat însă dincolo de declaraţii şi aparenţe. Performanţele elevilor la probele instituite de noi, pe de o parte, şi testarea învăţătorilor în cauză, pe de altă parte, au contrazis autoaprecierile, în proporţie de 20%.

Prima ţintă pe care am urmărit-o a fost aceea de a deduce raportul dintre nivelul actual atins de elevi şi cel pe care l-ar putea atinge prin solicitări mai adecvate şi prin exerciţiu progresiv. Concluzia a fost că o parte însemnată din potenţialul biopsihic al elevului rămâne în stare latentă. În acest caz, pornind de la forţă creatoare, trebuie să ne punem problema găsirii acelor soluţii, prin care educaţia să fie astfel înfăptuită, încât întreaga energie umană să fie valorificată. Energia umană este un imens capital şi trebuie să recunoaştem că şcoala face o însemnată risipă de energie, neizbutind să dezvolte în elevi toate forţele creative.

În „Şcoala şi Societatea", J. Dewey abordează acest fenomen negativ pe care îl numeşte „Risipa în educaţie". Autorul face următoarea apreciere: „toată risipa în educaţie este rezultatul lipsei de organizare...această problemă nu este însă aceea a risipei banilor sau a risipei de bunuri". Desigur, acest gen de capital nu poate fi ignorat, mai ales în condiţiile actuale din ţara noastră. „Risipa principală, continuă autorul, este aceea făcută cu viaţa umană, cu viaţa copiilor în timpul şcolarităţii şi după aceea, din cauza pregătirii inadecvate şi denaturate (p. 117)".

Scanned with OKEN Scanner

Rămânând consecvenţi ideii promovate de secole, cum că... „în şcoală *magistrul e lucrul principal*" (S.Bărnuţiu), trebuie, în continuare, să admitem, că nu oricine poate fi reprezentantul ei. Raportul de proporţionalitate dintre ceea ce oferă educatorul ca forţă stimulativă şi ceea ce produce elevul este de necontestat. Cei doi poli în jurul cărora gravitează procesul formativ reprezintă două câmpuri energetice congruente, iar rezultatul aşteptat depinde de cel care conduce procesul. Educatorul este cel care creează condiţiile declanşării şi susţinerii forţelor energetice necesare efortului de a îndeplini sarcinile învăţării.

Esenţial pentru spiritul mereu activ al învăţătorului este ca acesta să treacă mereu de la procedeu la principiul care îl guvernează şi, pornind de la principiu, să-şi modeleze stilul său pedagogic. Caracterul creator al activităţii sale derivă din esenţa teoretică psihopedagogică ce conturează propria sa factură moral-spirituală din care elevul se autoconstruieşte. Când elevii doresc să stea cât mai aproape de învăţătorul lor, să vorbească cu el, o fac din dorinţa de a simţi omul, de a-i afla părerile şi modul de gândire, adică de a înţelege cum „funcţionează" ca adult. Este una din particularităţile copilului care doreşte să fie adult. Din această perspectivă, procesul educaţional este echivalent cu un act de umanizare. În raport cu societatea pe care încă nu o cunoaşte, elevul mic se simte în inferioritate. Dar de îndată ce îşi dă seama că se află în dialog şi este acceptat ca persoană şi nu îi este refuzată „întâlnirea" cu el se deschide, este cuprins de gratitudine şi devine autentic în tot ceea ce face.

Nu încape nici o îndoială că, din orice perspectivă ar fi privită, personalitatea învăţătorului rămâne una dintre cele mai distincte, datorită rolului atât de însemnat pe care îl are în viaţa copilului şi a comunităţii în care îşi desfăşoară activitatea. Din această cauză, ea trebuie în permanenţă avută în vedere; nu trebuie ocolită o realitate prea bine cunoscută. „Nimic nu a fost mai neglijat în educaţie, decât acela de la care tot mersul educaţiei primea şi structura şi nivelul... şi tot atât de evident este şi faptul că, deşi educaţia copilăriei lasă urme determinante pentru toată viaţa de mai târziu a omului, tocmai educatorii copilăriei au fost cei mai insuficient pregătiţi, cei mai rău aleşi, sau chiar lăsaţi la voia întâmplării." (C.Narly, op.cit. p.467)

Nici azi situaţia învăţătorilor nu este mult diferită faţă de deceniile la care se referă C.Narly. Decalajul dintre rolul şi profilul personalităţii învăţătorului, elaborate teoretic şi status-ul său social

Scanned with OKEN Scanner

este încă foarte mare. Tocmai această situaţie ne îndeamnă să abordăm din nou problema formării şi pregătirii învăţătorului. O listă de însuşiri de personalitate şi noi exigenţe faţă de pregătirea profesională nu este greu de întocmit. Dificultatea constă în a stabili criteriul după care se ierarhizează însuşirile specifice şi mai ales care este dominanta care le subsumează pe celelalte. Studiile pe această temă iau ca structuri de bază aptitudinile (B.S. Bloom, op.cit., p.30). Întrebarea este care aptitudini sunt socotite de bază pentru profesia de educator?

Psihologia oferă o clasificare destul de largă a aptitudinilor. Firește, nu se poate face o departajare strict delimitată. Aptitudinile complexe înglobează în structura lor pe cele simple, în virtutea funcţiei integrative a oricărui sistem. Cele care favorizează activitatea instructiv-educativă sunt aptitudinile speciale. În fapt, proporţia în care un anume tip de aptitudini este conectat la celălalt, nu se poate stabili.

Aptitudinea care dă valoare funcţională celorlalte tipuri este inteligenţa, ca o condiţie de bază a oricărui tip de activitate umană, cu atât mai mult în cazul activităţii instructiv-educative. Învăţătorul trebuie să posede un IQ foarte ridicat. Celelalte structuri aptitudinale gravitează în jurul factorului G (general) care participă la efectuarea tuturor formelor de activitate.

Toate însuşirile de bază ale personalităţii, temperamentul, caracterul, creativitatea se modelează sub influenţa factorilor formatori, mai ales sub influenţa *autoeducaţiei*, din momentul în care voinţa şi conştiinţa de sine sunt suficient de dezvoltate. Celelalte componente psihice integrate în aptitudinea pedagogică măresc valoarea acesteia, păstrând în acelaşi timp notele diferenţiale, ceea ce face ca fiecare personalitate să fie unică, originală. Nu e mai puţin adevărat că profesia accentuează cu timpul notele specifice, însă originalitatea şi identitatea persoanei se conservă, ceea ce este de dorit. Ori, posibilitatea ca fiecare persoană să se definească prin ceea ce îi este propriu, găsind modalităţi de îmbogăţire a personalităţii sale este, în cele din urmă, o dovadă de inteligenţă.

Din această pledoarie în favoarea inteligenţei, n-am vrea să se înţeleagă că aptitudinea pedagogică şi celelalte componente integrate prezintă o mai mică importanţă. Dimpotrivă, aptitudinea pedagogică structurată pe un coeficient ridicat de inteligenţă dobândeşte valenţe în plus. În structura generală a sistemului psihic uman, procesele intelectuale ocupă locul central şi orice

Scanned with OKEN Scanner

este încă foarte mare. Tocmai această situaţie ne îndeamnă să abordăm din nou problema formării şi pregătirii învăţătorului. O listă de însuşiri de personalitate şi noi exigenţe faţă de pregătirea profesională nu este greu de întocmit. Dificultatea constă în a stabili criteriul după care se ierarhizează însuşirile specifice şi mai ales care este dominanta care le subsumează pe celelalte. Studiile pe această temă iau ca structuri de bază aptitudinile (B.S. Bloom, op.cit., p.30). Întrebarea este care aptitudini sunt socotite de bază pentru profesia de educator?

Psihologia oferă o clasificare destul de largă a aptitudinilor. Firește, nu se poate face o departajare strict delimitată. Aptitudinile complexe înglobează în structura lor pe cele simple, în virtutea funcţiei integrative a oricărui sistem. Cele care favorizează activitatea instructiv-educativă sunt aptitudinile speciale. În fapt, proporţia în care un anume tip de aptitudini este conectat la celălalt, nu se poate stabili.

Aptitudinea care dă valoare funcţională celorlalte tipuri este inteligenţa, ca o condiţie de bază a oricărui tip de activitate umană, cu atât mai mult în cazul activităţii instructiv-educative. Învăţătorul trebuie să posede un IQ foarte ridicat. Celelalte structuri aptitudinale gravitează în jurul factorului G (general) care participă la efectuarea tuturor formelor de activitate.

Toate însuşirile de bază ale personalităţii, temperamentul, caracterul, creativitatea se modelează sub influenţa factorilor formatori, mai ales sub influenţa *autoeducaţiei*, din momentul în care voinţa şi conştiinţa de sine sunt suficient de dezvoltate. Celelalte componente psihice integrate în aptitudinea pedagogică măresc valoarea acesteia, păstrând în acelaşi timp notele diferenţiale, ceea ce face ca fiecare personalitate să fie unică, originală. Nu e mai puţin adevărat că profesia accentuează cu timpul notele specifice, însă originalitatea şi identitatea persoanei se conservă, ceea ce este de dorit. Ori, posibilitatea ca fiecare persoană să se definească prin ceea ce îi este propriu, găsind modalităţi de îmbogăţire a personalităţii sale este, în cele din urmă, o dovadă de inteligenţă.

Din această pledoarie în favoarea inteligenţei, n-am vrea să se înţeleagă că aptitudinea pedagogică şi celelalte componente integrate prezintă o mai mică importanţă. Dimpotrivă, aptitudinea pedagogică structurată pe un coeficient ridicat de inteligenţă dobândeşte valenţe în plus. În structura generală a sistemului psihic uman, procesele intelectuale ocupă locul central şi orice

Scanned with OKEN Scanner

activitate este dirijată raţional, în care factorul G este dominant şi, deci, se poate aprecia că produsul, evaluat din punct de vedere calitativ trebuie pus în relaţie cu IQ. În activitatea instructiv-educativă cu atât mai mult, dată fiind marea complexitate a raporturilor dintre factorii implicaţi, capacitatea de coordonare şi dirijare a acestora presupune promptitudine, perspicacitate, mobilitate. Or, inteligenţa ca aptitudine generală imprimă proceselor intelectuale un stil anume, caracterizat prin: flexibilitate, permeabilitate, fluenţă.

Efortul de a pregăti învăţători la nivelul exigenţelor contemporane este foarte evident în toate ţările. Cercetătorii din domeniul pedagogiei şi al psihologiei, luând în studiu personalitatea educatorului, apreciată ca factor decisiv pentru ameliorarea proceselor şcolare, au formulat concluzii care întăresc ideea potrivit căreia trăsăturile de personalitate, centrate pe aptitudinea pedagogică şi competenţa profesională, sunt dimensiunile specifice care conturează profilul moral-spiritual al învăţătorului. Acest profil reprezintă sinteza a trei categorii de factori: a) factori generali, respectiv structurile de bază ale personalităţii; b) factori psihopedagogici şi c) factori psihosociali.

În categoria **factori generali**, inteligenţa este plasată pe primul loc, ca indiciu al cotei de productivitate şi eficienţă. Altă însuşire, importantă pentru profesia de învăţător este: echilibrul emoţional, condiţionat în mare măsură de temperament, se exprimă prin calm, prudenţă, ceea ce imprimă o notă pozitivă climatului în care se desfăşoară activitatea cu elevii. La fel de importante sunt însuşirile de caracter: conştiinciozitate, stăruinţă, spirit cooperant, deschidere spirituală faţă de problemele clasei, ale elevilor, ale colegilor, generozitate, sociabilitate, un anume gen de tandreţe, atât de necesar relaţiilor interumane, independenţă şi originalitate în acţiuni, predispoziţie faţă de soluţionarea problemelor de viaţă, perseverenţă. Toate aceste însuşiri sunt grefate pe o puternică dragoste faţă de copil.

Factorii psihopedagogici decurg din pregătirea de profil. Psihologia şi pedagogia rămân disciplinele consacrate pentru pregătirea educatorilor în general şi a învăţătorilor, în special. Cu cât studiul acestor discipline va fi mai temeinic, cu atât procesele şcolare vor fi mai eficiente. Gradul de competenţă va creşte în măsura în care trăsăturile de personalitate menţionate se vor îmbina armonios în procesul pregătirii teoretice şi practice a celor ce au optat, fără constrângeri

Scanned with OKEN Scanner

exterioare, pentru profesia de învăţător. Competenţa are la bază capacitatea învăţătorului de a converti conţinuturile instrucţionale în factori de influenţă formatoare şi de a conduce cu măiestrie psihopedagogică activităţile cu elevii. Asigurarea accesibilităţii cunoştinţelor şi a progresului şcolar impune cunoaşterea legilor învăţării şi a celor care acţionează asupra dezvoltării umane în general.

Cea de a treia grupă de factori structurali sunt cei de ordin **psihosocial**. Învăţătorul, lucrând cu o grupare de individualităţi, are nevoie de o mare capacitate empatică. El trebuie să se identifice cu fiecare elev în parte şi cu grupul pe care îl conduce. Activitatea sa devine eficientă numai într-o atmosferă socială congruentă. El trebuie să cunoască şi să aplice toate normele care reglementează comunicarea interumană, norme sociologice, didactice, etice, estetice, filosofice, pentru a putea percepe adecvat relaţiile interpersonale, în ideea că actualii elevi sunt viitori membri ai vieţii sociale. Raportul dintre trăsăturile de personalitate şi competenţele profesionale depinde de măsura în care toate acestea se îmbină armonios într-un continuu proces de formare şi perfecţionare.

1.3. Autoritate şi măiestrie pedagogică

După cum se ştie, caracterul organizat al educaţiei copiilor, la nivel de instituţie, depinde de o sumă de norme care direcţionează influenţa factorilor implicaţi, spre a-i asigura procesului maximă eficienţă.

Autoritatea (profesională), în cazul nostru *autoritatea pedagogică*, este sinonimă cu termenul influenţă (lat. autorictas = influenţă, putere, temei, garanţie, prestigiu).

Intensitatea şi calitatea influenţei educaţionale sunt proporţionale cu însuşirile şi competenţa educatorului. Dacă învăţătorul este o personalitate puternică, conturată la parametrii specifici, autoritatea va fi deplină. El va imprima elevilor săi respect, preţuire, spirit de ordine şi disciplină, ataşament, conduită sinceră în relaţiile bilaterale.

Din punctul de vedere al genezei, autoritatea poate fi de ordin intern sau extern. Autoritatea internă izvorăşte din valoarea intrinsecă a personalităţii învăţătorului, este o autoritate *constructivă*, care imprimă şcolarului o evoluţie normală, asimilând valori pe care se construieşte propria-i personalitate. Autoritatea interioară se impune de la sine, ca o forţă magnetică ce-l atrage pe elev în zona de influenţă a educatorului său. Ea decurge din prestigiul dobândit

Scanned with OKEN Scanner

printr-o temeinică pregătire generală, ştiinţifică şi psihopedagogică, printr-un înalt nivel de conduită morală, prin tact pedagogic, principialitate în relaţiile cu elevii şi cu părinţii.

Autoritatea exterioară este *distructivă*. Din punct de vedere educaţional, aceasta barează manifestarea liberă şi autentică a elevului, pregătind terenul propice pentru ipocrizie, duplicitate, agresivitate şi lipsă de motivaţie. Elevul se împarte în două moduri de a fi. Acest gen de autoritate se obţine prin mijloace exterioare: ţinută rigidă, ton aspru, ameninţări, jigniri, pedepse umilitoare, aprecieri subestimative. Autoritatea exercitată prin astfel de mijloace blochează orice tendinţă a elevului de a participa activ, de a se deschide în plenul potenţialităţii sale.

Asemenea învăţători se simt ameninţaţi de elevi, devin suspicioşi, rigizi, inhibaţi, dogmatici, cicălitori, de un didacticism excesiv. Relaţiile cu elevii sunt alterate, iar reala interdependenţă se degradează progresiv, luând forma unei coacţiuni înăbuşitoare şi devine doar o relaţie de dependenţă a elevului de învăţătorul său, care se vede numai pe sine. Astfel de învăţători sunt boicotaţi de elevii lor, fie prin acte de indisciplină, fie prin pasivitate.

Autoritatea incontestabilă capătă expresia unui stil pedagogic de ordin superior sau ceea ce se numeşte *măiestrie pedagogică*. Măiestria pedagogică înseamnă deopotrivă ştiinţă şi artă. Ea este rodul unui exerciţiu sistematic de pregătire teoretică şi practică, este o structură „bine lucrată" în timp, pornind de la acele premise psihoindividuale, respectiv, pe vocaţie, reprezentând *potenţialul educativ superior calificat*.

În literatura pedagogică s-au făcut dese referiri la talent pedagogic, intuiţie pedagogică, înclinaţie etc. Dar atât talentul cât şi intuiţia nu au valoare, decât în măsura în care au fost „prelucrate" prin instrucţie psihologică şi pedagogică. Pentru ca actul pedagogic să fie condus cu măiestrie pedagogică, învăţătorul trebuie să fie un bun psiholog şi pedagog, să exploreze fiinţa umană prin metode şi instrumente atestate ştiinţific şi să conducă apoi, cu maximum de eficienţă, formarea integrală a personalităţii elevilor. Măiestria pedagogică însemnează capacitatea maximă de a elabora modele de personalitate realizabile prin strategii verificabile.

Trecerea de la pedagogia romantică la pedagogia ştiinţifică s-a făcut prin experiment, prin cercetări, care au dezvăluit ceea ce este obiectiv, logic, în procesul dezvoltării umane. Învăţătorul din societatea românească contem-

Scanned with OKEN Scanner

porană, nu mai este un „Domnu' Trandafir", nici un „Marius Chicoş Rostogoiu". Activitatea pe care o conduce este hipercomplexă, necesită cunoştinţe ştiinţifice despre elev şi dezvoltarea sa, despre proiectare şi finalităţi pedagogice, despre societate şi raportul în care trebuie plasat viitorul adult cu societatea.

Măiestria pedagogică este asociată, de regulă, cu noţiunea de tact pedagogic. Tactul pedagogic este considerat însuşirea importantă a educatorului de profesie şi mai toţi teoreticienii consideră tactul pedagogic ca o condiţie de bază pentru activitate pedagogică eficientă. Herbart, de exemplu, punând în discuţie prezumtivul educator şi însuşirile necesare, spunea: „marea chestiune de care atârnă faptul dacă cineva va deveni un bun sau rău educator este cum se va dezvolta în el tactul pedagogic, în ce raport de fidelitate faţă de principiile generale ale educaţiei?" (cit. C.Dimitrescu-Iaşi, p.122)

Se înţelege că tactul pedagogic se sprijină pe o bună cunoaştere a teoriei psihologice şi pedagogice şi nu poate fi echivalat cu intuiţia. Puterea şi eficacitatea influenţei educatorului asupra elevilor constă în priceperea de a se comporta corespunzător cu aceştia, de a le respecta demnitatea, de a-i solicita judicios. Acest mod de a acţiona presupune o bună cunoaştere a individualităţii elevului pentru a-i dirija evoluţia pe toate planurile.

C.Dimitrescu-Iaşi, abordând problema formării educatorilor, consideră tactul pedagogic drept o însuşire sufletească specială: "Cine posedă tact pedagogic se poate orienta cu înlesnire în fiecare moment al practicii pedagogice, punând în armonie fiecare dispoziţie, fiecare măsură, fiecare pas pe care îl face cu principiile teoretice ale ştiinţei educaţiei." (p 122)

1.4. Schiţă de portret al învăţătorului contemporan

Cercetările pe tema personalităţii învăţătorului au pus în prim plan trăsăturile de personalitate, cu precădere *atitudinile* şi *aptitudinile*, prin raportare la rolul pe care acesta şi-l asumă. O anumită ierarhizare a acestora nu este cu putinţă căci, în evoluţia fiecărui învăţător, configuraţia are o stabilitate relativă, deoarece pregătirea profesională capătă diferite accente şi grade, iar raportul dintre însuşirile de bază şi coeficientul de competenţe se modifică în timp, sub influenţa multor factori, cum ar fi: vârstă, sex, condiţii de viaţă, evenimente stressante în viaţa personală

Scanned with OKEN Scanner

(decese, divorţ, schimbări de domiciliu, navetă, uzura neuropsihică datorată suprasolicitării specifice profesiei, lipsa mijloacelor de informare, mai ales în cazul învăţătorilor care îşi desfăşoară activitatea în aşezări geografice improprii etc.).

Inventarul de caracteristici pe care le considerăm indispensabile unui învăţător al epocii noastre este atribuit subiecţilor care nu intră în categoria excepţiilor enumerate mai sus. În încercarea unor cercetători de a caracteriza profilul psihoindividual şi profesional al educatorilor în raport cu exigenţele şcolii actuale, se constată o deplasare a accentului de pe categoria însuşiri personale de bază, pe *calităţi dobândite şi modelate* prin studiile de profil.

De altfel, trebuie reţinut faptul că enumerarea caracteristicilor de profil este doar o operaţie didactică. În fapt, atât însuşirile personale, cât şi calităţile specifice se intercondiţionează în procesul pregătirii profesionale, se sintetizează într-un mod unitar, distinct, identitatea persoanei rămânând integră. Se evidenţiază doar acele linii de contur care definesc profesia şi devin dominante în sistem. Sugerăm, în continuare, schiţa de portret al învăţătorului mai apropiat de contemporaneitate.

I. Caracteristici personale

1. Trăsături temperamentale

- capacitate de autocontrol;
- expresivitate adecvată la situaţii (postură, gestică, mimică, mişcări);
- sociabilitate, deschidere la dialog;
- spontaneitate;
- vivacitate, simţul umorului;
- activism constant;
- tendinţe dirijiste;
- răbdător şi amabil;
- entuziasm ponderat.

2. Structuri aptitudinale:

- inteligenţă peste medie;
- comunicativitate peste medie;
- forţă empatică;
- spirit de observaţie;
- acuitate perceptivă (auditivă, vizuală, spaţială, temporală);
- aptitudini artistice (muzicale, plastice);
- aptitudini tehnice;
- motricitate armonioasă;
- capacitate adaptativă.

3. Structuri caracteriale, atitudini:

- responsabilitate faţă de propriile acţiuni;
- tact în relaţiile cu elevii şi colegii;
- sârguincios;
- punctual;
- autoevaluare critică;
- perseverenţă;
- consecvenţă;
- optimism;
- originalitate;
- principialitate faţă de elevi şi părinţi;

Scanned with OKEN Scanner

- apără onoarea profesiei;
- cultivă relaţii amicale şi spirit de echipă;
- îşi îmbogăţeşte personalitatea cu noi valenţe.

II. Caracteristici şi competenţe profesionale

- studii corespunzătoare;
- studiază, se informează, se autoperfecţionează;
- participă la viaţa metodico-ştiinţifică din şcoală;
- participă la reuniuni ştiinţifice;
- experimentează ipoteze metodico-ştiinţifice;
- cercetează individualitatea elevilor prin metode ştiinţifice;
- cooperează cu factorii ierarhici;
- îi informează şi instruieşte pe părinţi;
- evaluează principial relaţiile interumane;
- ia decizii în cunoştinţă de cauză.

Menţionăm că însuşirile propuse, care schiţează profilul învăţătorului reprezintă zona de esenţă a personalităţii sale. În activitatea cotidiană se produc însă anumite oscilaţii, proprii procesului dinamic al evoluţiei fiinţei umane. În personalitatea învăţătorului mereu trebuie sacrificat ceva şi înlocuit cu altceva mai bun care, la rândul său, trebuie să-şi mărească proporţiile. Printr-un examen atent şi prin autoevaluare critică el trebuie să tindă spre o rafinată configuraţie a profilului său.

1.5. Pregătirea şi perfecţionarea profesională a învăţătorilor

Dintre toate activităţile sociale nici una nu necesită o selecţie mai riguroasă a resurselor umane, ca activitate de învăţământ. Pentru ciclurile începătoare, grădiniţă - şcoală primară, *selecţia*, *pregătirea* şi *perfecţionarea personalului* didactic sunt activităţi fără de care nu se poate concepe o educaţie eficientă.

Multă vreme discrepanţa dintre rolul învăţătorului şi status-ul acestuia a constituit elementul care alterează însăşi substanţa proceselor educaţionale. Acest lucru se întâmplă şi astăzi. Şi nu este vorba numai de retribuţia financiară nesatisfăcătoare. Învăţătorul s-a simţit mereu complexat, funcţia sa fiind socotită minoră, în raport cu altele. Chiar şi în rândul colegilor de breaslă a fost şi încă este discriminat, datorită studiilor de nivel mediu, fără a i se recunoaşte calităţile de ordin moral şi eforturile incomparabile, necesare marilor responsabilităţi sociale asumate.

Dincolo de aceste considerente de ordin moral, rămâne totuşi o zonă vulnerabilă, care nu-i asigură satisfacţia meritată:

Scanned with OKEN Scanner

studiile. Peste tot în lume s-au făcut salturi însemnate în domeniul pregătirii învăţătorilor. În ţara noastră, încercările de ameliorare a nivelului profesional al învăţătorilor n-au dus la rezultate satisfăcătoare. Fie că s-a recurs la prelungirea şcolarităţii, în cadrul liceelor pedagogice, fie că s-au încercat ajustări ale planului de învăţământ şi programelor şcolare. Cu toate acestea învăţătorii continuă să resimtă anacronismul statusului lor social, dar mai ales profesional.

În intenţia forurilor de resort, de a moderniza pregătirea învăţătorilor şi a educatoarelor, s-a introdus în ultimele decenii, un sistem de preselecţie, constând în trecerea candidaţilor printr-un filtru de aptitudini, apreciate ca premise şi elemente componente ale aptitudinii pedagogice: aptitudini muzicale, fizice, plastice, dicţie. Pot fi socotite aceste aptitudini suficiente pentru construcţia atât de complexă a aptitudinii pedagogice, dar mai ales pentru construcţia personalităţii distincte a învăţătorului? Tocmai cei doi factori care au o pondere atât de mare în structura personalităţii, *inteligenţa* şi baza caracterială - *atitudinile*, lipsesc din setul de teste, ca şi probele de testare a echilibrului neuropsihic.

Să admitem ipoteza că, prin specificul activităţilor din şcoala normală, se cultivă, totuşi, atitudini pozitive şi, de fapt, în această privinţă, nu pot fi aduse multe reproşuri. Însă, nivelul general de pregătire atins la sfârşitul şcolii normale, raportat la exigenţele actuale, dar mai ales, la exigenţele deceniilor următoare, rămâne totuşi, un nivel mediu, nesatisfăcător.

Experienţa pe care am dobândit-o, timp de aproape patru decenii, în domeniul pregătirii învăţătorilor, îmi îngăduie să exprim opinia în această privinţă, opinie conturată în urma observaţiilor şi cercetării efectuate pe cazuri postliceale, la intervale apreciabile după terminarea studiilor.

Un candidat cu excelente aptitudini muzicale, plastice etc., cu rezultate bune la toate disciplinele de studiu, a dovedit în timp, o evoluţie cu mare deficit în zona echilibrului emoţional. Din toate datele de specialitate se ştie că dezechilibrele neuropsihice au un caracter progresiv, mai ales în situaţiile unor activităţi, unde solicitările nervoase sunt foarte mari. Rezultatele în planul formării morale a elevilor nu este greu de dedus. De asemenea, să admitem că, din punct de vedere fizic, un candidat la profesia de învăţător este armonios dezvoltat, cu o fizionomie plăcută, ceea ce pentru şcolarii mici contează, cu perfecte aptitudini muzicale,

Scanned with OKEN Scanner

plastice etc. la cotele necesare, dar, în relaţiile cu elevii, este rigid, brutal, suspicios, economiseşte timpul în favoarea activităţilor personale extraşcolare de profit. Care pot fi efectele educaţionale şi care poate fi cota de prestigiu al învăţătorului respectiv în faţa colegilor, a părinţilor?

Cât priveşte pregătirea în celelalte arii curriculare, de asemenea, actuala şcoală normală nu mai corespunde. Bazele ştiinţelor au fost mult îmbogăţite şi restructurate în ultimele decenii, pe de o parte, iar pe de altă parte, finalităţile educaţionale cerute de societatea care, oricum, îşi va schimba parametrii de dezvoltare economico-culturală, vor fi cu totul altele. Foarte mulţi învăţători din ultimele generaţii, care doresc să ţină pasul pe linia perfecţionării, o fac cu mare greutate din cauza unei baze prea puţin solide, pe care le-a oferit-o şcoala în care s-au pregătit.

Există un procent însemnat, din rândul învăţătorilor, la care se constată o fluctuaţie foarte mare a raportului dintre trăsăturile de personalitate şi competenţele profesionale. Cei care au avut condiţii normale de viaţă şi activitate şi-au putut menţine echilibrul între factorii interni şi externi. Iar competenţa, care se dobândeşte prin studiu sistematic şi exerciţiu practic, în timp, ajunge la cote înalte. Alţii însă pierd şi din ceea ce au avut la începutul carierei, fie din motive interne (lipsă de motivaţie, ori stimulent salarial) fie din cauza unor evenimente perturbatorii: boală, traumatisme provocate de situaţii neprevăzute (decesul unei fiinţe apropiate, divorţ, schimbări de domiciliu - nu întotdeauna acceptate - vezi navetiştii - carenţe în obţinerea mijloacelor de informare etc.).

Încă un aspect, care necesită o regândire a modului de pregătire a învăţătorilor, a fost desprins din diferenţa foarte accentuată a rezultatelor activităţii didactice, de la o disciplină de învăţământ la alta. Unii învăţători îşi desfăşoară activitatea cu multă îndemânare, creator şi obţin performanţe remarcabile doar la anumite discipline prevăzute în planul de învăţământ. De exemplu, lecţii de matematică de o desăvârşită măiestrie şi performanţe ale elevilor pe măsură, în timp ce, acelaşi învăţător nu se ridică la cote corespunzătoare la muzică, educaţie fizică ori istorie. Foarte mulţi învăţători recunosc diferenţa de randament de la o disciplină la alta.

Într-o anchetă efectuată de noi cu câţiva ani în urmă, în şcoli din capitală, unde numărul de elevi dintr-o grupă depăşea frecvent cifra de 35, cei mai mulţi învăţători, din clase unde anumite discipline

Scanned with OKEN Scanner

(muzică, desen, educaţie fizică) erau predate cu profesori de specialitate, solicitau generalizarea unui astfel de sistem.

Aceasta este una din ideile pe care noi le-am avansat cu foarte mulţi ani în urmă, sugerând un mod de pregătire a învăţătorilor pe baze opţionale (v.Creţu, Elvira în Gazeta învăţământului, nr.993, 1 mai, 1969). Avantajul unei astfel de organizări ar avea efecte pozitive cel puţin în două planuri: o mai bună însuşire a cunoştinţelor din domeniile propuse şi un grad mai mare de socializare a elevilor, prin contactul cu mai multe modele sociale. De altfel, în elevii din clasele a V-a, care pe tot parcursul şcolarităţii primare, au avut un singur personaj (învăţătorul), au avut nevoie de o perioadă mai mare de adaptare la noua situaţie, decât în cazul în care elevii, aveau deja experienţa unei vieţi sociale mai bogate, mai variate, prin relaţia cu mai mulţi profesori.

Fără îndoială că n-am izbutit să redăm în aceste pagini toate aspectele care conduc la ideea că *selecţia* şi *pregătirea* învăţătorilor necesită o altă modalitate. Momentul istoric pe care îl traversează ştiinţa în general, dar mai ales, psihologia genetică şi psihologia copilului, obligă învăţământul să aşeze instrucţia şi educaţia pe noi baze. Cel mai puternic argument ni se pare a fi cel care ţine de specificul dezvoltării copilului, ce impune, pe de o parte coborârea pragului de debut şcolar şi pe de altă parte, crearea de specialişti cu grad mai mare de calificare. Un medic pediatru nu-şi poate exercita profesia având doar studii medii. După cum, unui arhitect nu i-ar fi îngăduit să deţină titlul, dacă nivelul lui de pregătire şi talentul s-ar situa la nivel meşteşugăresc.

Pregătirea învăţătorilor prin şcoli de grad superior a devenit un imperativ major. În aceste condiţii, ar fi necesar ca toţi factorii de decizie să fie convinşi de faptul că perfecţionarea sistemului educaţional este factorul primordial al creării resurselor umane, necesare tuturor domeniilor vieţii sociale. Aşa cum am menţionat în paginile anterioare, educaţia devine mai temeinică, în toate componentele personalităţii, când influenţa sa prin forme organizate începe să se exercite mai de timpuriu, cu profesionlişti formaţi la cote mai înalte. Sugerăm, în continuare, un model de pregătire a învăţătorilor, pe care îl considerăm mai adecvat la cerinţele actuale şi de perspectivă. Procesul ar necesita o desfăşurare în patru etape:

a) **orientarea şcolară şi profesională**; b) **selecţia**; c) **pregătirea**; d) **perfecţionarea**.

Orientarea şcolară şi profesională este o activitate a cărei

Scanned with OKEN Scanner

importanţă nu trebuie demonstrată prea mult. În toate ţările, orientarea tinerilor spre şcoala potrivită se face pe baza psihodiagnozei. Investigarea biopsihică a elevului şi direcţionarea potenţialului său pe baza indicatorilor stabiliţi prin metode şi tehnici adecvate, trebuie să facă parte din întregul sistem pedagogic care reglementează buna funcţionare a învăţământului.

Şi ţara noastră a cunoscut o perioadă când laboratoarele şi centrele de orientare şcolară şi profesională aveau un statut bine definit. Psihologul dobândise prestigiul şi autoritatea specialistului cu înaltă calificare. Prezenţa sa în şcoală, alături de medic şi educator ar forma o echipă al cărei rol ar sprijini evoluţia firească, normală a fiecărui elev. Din punctul de vedere al temei pusă de noi în discuţie, respectiv orientarea tinerilor spre şcoala normală, problema trebuie să ocupe un loc central în politica şcolară actuală.

În ultimii treizeci-patruzeci de ani, selecţia candidaţilor pentru profesia de învăţător consta într-un examen de etapă - examen de admitere - urmărind ca obiectiv cunoştinţele acumulate în şcoala elementară, iar testarea aptitudinilor era limitată la verificarea aptitudinilor muzicale. Între timp, numărul de probe aptitudinale a crescut, prin adăugarea testelor de artă plastică, dicţie, dezvoltare fizică, iar ca instrument cu valoare de diagnostic psihologic a fost introdusă fişa şcolară şi recomandarea făcută de dirigintele pe care candidatul l-a avut în clasele gimnaziale. Cât de relevante pot fi astfel de instrumente de evaluare pentru o profesie atât de complexă cum este cea de învăţător?

Dacă la aspectele menţionate mai sus, se adaugă şi vârsta de 13-14 ani, ca vârstă de debut pentru instruirea învăţătorilor, avem toate motivele să conchidem că foarte puţine variabile pot fi apreciate ca fiind relevante ori suficiente pentru o profesie atât de complexă. Atât pregătirea teoretică dobândită în clasele gimnaziale, cât mai ales vârsta candidatului nu pot constitui premise edificatoare. Opţiunea pentru şcoala de învăţători nu poate fi făcută în totală cunoştinţă de cauză la vârsta de 13 ani. De altfel, din cercetările noastre, cei mai mulţi candidaţi se prezentau la concursul de admitere în liceul pedagogic, la îndemnul părinţilor care luau în calcul siguranţa unui loc de muncă, după un număr redus de ani de şcolaritate. Iar alţii, în majoritate aparţinând mediului rural, aspirau la un statut deosebit faţă de acela al părinţilor lor.

În perioada 1956-1962, au luat fiinţă şi în ţara noastră institute de

Scanned with OKEN Scanner

învăţători şi educatoare sau şcoli postliceale. Funcţionând în paralel cu liceele pedagogice, ne-a fost oferit prilejul să comparăm produsul. Însuşi faptul că disciplinele de profil (psihologie, pedagogie, practică pedagogică) erau asimilate pe un fond de cultură generală deja constituit, iar personalitatea tânărului atinsese parametrii specifici, rezultatele obţinute au fost de o calitate mult superioară în comparaţie cu cele ale absolvenţilor de liceu. Sistemul de aptitudini şi atitudini la vârsta de 17-18 ani atinge nivelul acceptabil de organizare şi structurare. În plus, opţiunea profesională are loc fără constrângeri exterioare.

Evident mai există şi alte aspecte asupra cărora nu ne-am propus să extindem analiza, aspecte care pledează pentru o revizuire profundă a modului de organizare a pregătirii învăţătorilor.

Selecţia pentru profesia de educatoare/învăţător este parte componentă a sistemului de promovare şi acordare a dreptului la aceste funcţii. Dacă dreptul la educaţie este imprescriptibil pentru toţi copiii, dreptul de a preda trebuie să fie strict limitat, în scopul de a nu fi acordat decât acelora cu aptitudini, inteligenţă şi caracter care le permit să facă faţă cu succes responsabilităţilor" (R.Dottrens, p.111).

Aşa cum am menţionat deja, acţiunea de promovare şi calificare a persoanelor pentru activităţi pedagogice trebuie însoţită de o selecţie foarte exigentă, dacă rolul pe care urmează să-l îndeplinească este bine înţeles şi apreciat la dimensiunile sale reale, de către cei care fac selecţia. Pentru că responsabilităţile multiple care îl angajează pe învăţător cer într-adevăr o pregătire temeinică generală şi psihopedagogică, dar şi trăsături de personalitate, echilibru temperamental, caracter, aptitudini care trebuie să fie dominantele definitorii ale profesiei.

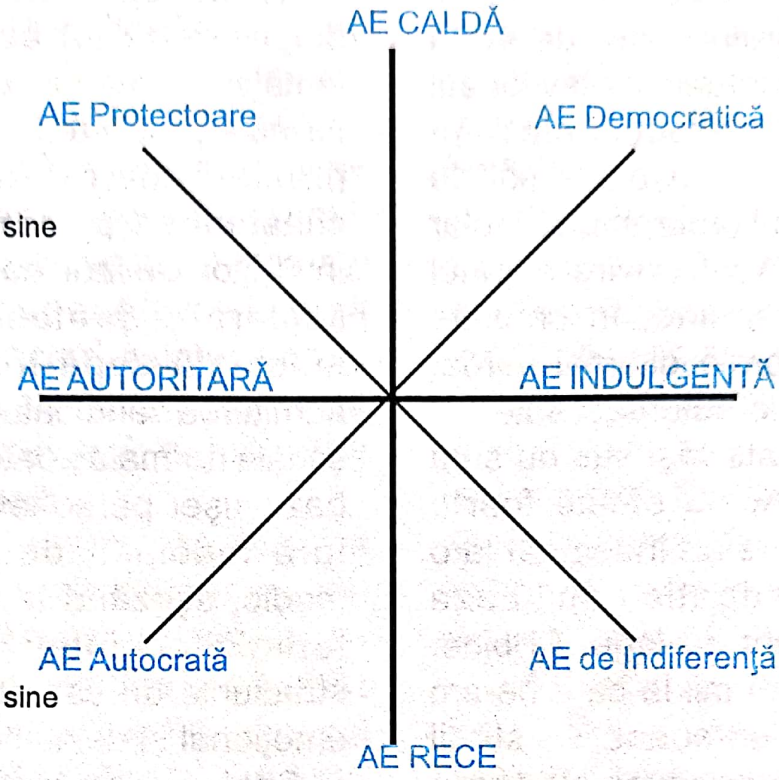
În figura 2 sunt redate câteva coordonate psihologice ale interacţiunii diferitelor atitudini educative şi trăsături individual-tipologice în procesul formării personalităţii.

Schiţa de atitudini educative după W.C.Becker, a fost redată de T.Kulcsar, în lucrarea sa, "Factorii psihopedagogici ai reuşitei şcolare".

Vi s-a întâmplat vreodată, domnilor inspectori, să-i observaţi pe copii ieşind în recreaţie şi să constataţi că unii dintre ei au urechile congestionate şi pe obraji urme de lacrimi? Ei bine, acele urechi aproape sângerânde, abia scăpaseră din mâna doamnei învăţătoare, care le răsucise, pentru simplul motiv, că bieţii copii nu înţeleseseră

Scanned with OKEN Scanner

Atitudini educative (AE) şi efectele lor probabile asupra personalităţii în formare (după W.C.Becker)



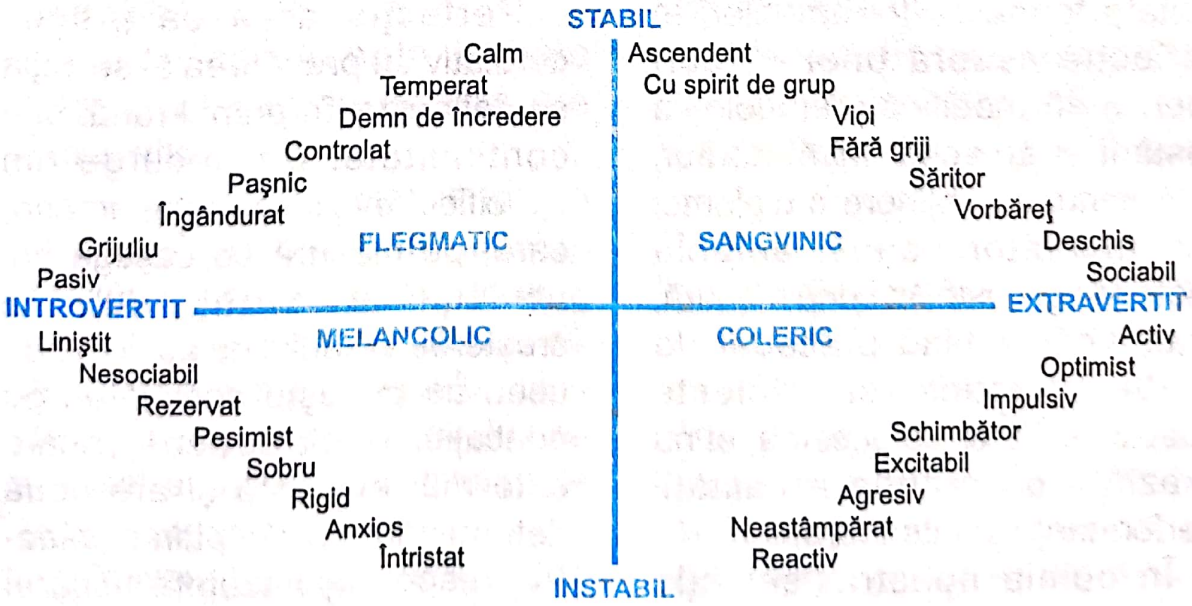
Copil
- pasiv
- conformist
- exagerat de autocontrolat
- prudent
- neîncrezător în sine
- timid
- politicos
- fire deschisă
- serios

Copil:
- activ
- cu simţul realităţii
- fire deschisă
- serviabil
- vorbăreţ
- vioi
- sociabil
- cu sentimentul siguranţei
- nepăsător

Copil:
- reţinut
- retras
- tăcut
- rigid
- sobru
- închis în sine
- neîncrezător în sine
- pesimist
- anxios

Copil:
- activ
- neconformist
- emotiv
- instabil
- impulsiv
- agresiv
- neliniştit
- cu tensiuni interne
- cu conflicte emoţionale

Trăsături dinamico-energetice în raport cu dimensiunile fundamentale ale personalităţii (după H.J.Eysenck)



Scanned with OKEN Scanner

problema. Vi s-a întâmplat să treceţi pe un culoar al şcolii şi din clasa în care se desfăşura lecţia, să auziţi strigăte de mulţi decibeli ale învăţătorului care, de bună seamă, le "comunica" elevilor săi conţinuturi instrucţionale? Aţi deschis vreodată uşa unei săli de clasă în timpul programului şcolar şi să vă apară sub privire domnul învăţător mânuind, în chip de baghetă dirijorală, ditamai joarda, dând expresie autorităţii sale?

Cele relatate mai sus nu sunt imaginate. Acele efecte foarte observabile ne-au îndemnat la o mică investigaţie, în baza dreptului oferit de lege. Ei bine, doamna şi domnii la care ne-am referit erau persoane cu studii corespunzătoare şi cu toate gradele didactice luate cu brio.

Am relatat exemplele de mai sus ca o invitaţie adresată psihologilor şi profesorilor care se ocupă de pregătirea învăţătorilor, inclusiv celor care au ierarhic ca responsabilitate formarea formatorilor, la reflecţie asupra unor măsuri menite să modifice metodologia testării şi selecţiei învăţătorilor. Examenul de obţinere a diplomei de învăţător, după actuala metodologie este, în bună măsură, satisfăcător, fiind precedat de probe practice şi proiecte specifice. Cu toate acestea, el nu prezintă o garanţie a calităţii performanţelor ulterioare.

În opinia noastră, selecţia trebuie să se desfăşoare simultan cu orientarea, aceasta fiind secvenţa cea mai scurtă, urmată de activităţi speciale, de psihodiagnoză pe tot parcursul şcolarităţii. Examenul de admitere, în formula practicată în prezent, nu prezintă mari garanţii pentru constituirea profilului viitorului învăţător. De fapt, dacă orientarea şcolară şi profesională este efectuată după toate rigorile, admiterea candidatului în colegiu/şcoala normală poate avea loc pe baza fişei personale întocmită, fără îndoială, de psiholog şi medic, aşezând în topul caracteristicilor inteligenţa, apoi structurile de caracter, echilibrul emoţional şi celelalte aptitudini.

Studiul disciplinelor de profil şi practica pedagogică, din primii doi ani de şcolaritate, pot fi incluse în setul de măsurători elaborat, în continuare, în colaborare cu institutul de igienă mintală şi laboratorul de psihodiagnoză.

Perfecţionarea ca proces corelativ cu pregătirea şi selecţia se defineşte, în primul rând, prin continuitate. Ea decurge din specificul evoluţiei fiinţei umane, care, pe măsură ce câştigă noi achiziţii, noi virtuţi, duce la creşterea gradului de aspiraţie. În ceea ce priveşte activitatea de educaţie, nevoia de perfecţionare este mai evidentă şi are două determinări: una în plan **subiectiv**, respectiv, năzuinţa fiecărui

Scanned with OKEN Scanner

învăţător de a fi mai mult decât este şi cealaltă în plan **obiectiv**, constând în măsurile specifice luate la nivel de management şcolar. Dacă cele două segmente se intersectează, una în consonanţă cu cealaltă, procesul nu poate fi decât în avantajul ambilor factori prinşi în actul educaţional: educator şi educat. În acelaşi timp, perfecţionarea vizează punerea de acord a status-ului cu rolul jucat de educator, cadenţă absolut necesară echilibrului psihoindividual.

Învăţătorul care nu resimte importanţa autoinstruirii, a împrospătării continue a informaţiilor cu care operează va deveni, mai de vreme sau mai târziu, sclavul clişeelor, a stereotipului sec, lipsit de orizont.

Exigenţele faţă de educaţia generaţiilor destinate deceniilor următoare pun din nou în discuţie activarea continuă a spiritului novator pentru toate categoriile de educatori învăţători.

Pe ce coordonate trebuie înscrisă acţiunea de perfecţionare consimţită?

- Competenţe crescânde în domeniul cunoaşterii elevului. Învăţătorul contemporan trebuie să fie un experimentalist, să investigheze mereu nivelul atins de evoluţia psihică a elevului, ca rezultat al influenţelor exercitate în mod organizat.

- Inovarea formelor de activităţi adiacente procesului de învăţământ, în contextul în care zidurile şcolii devin doar simboluri.

- Modernizarea continuă a lecţiei, a întregului sistem didactic, pe baza noilor date oferite de cercetarea pedagogică şi psihologică.

- Creşterea gradului de competenţă privind transformarea conţinutului curricular în act pedagogic eficient.

- Perfecţionarea sistemului de comunicare instrucţională, prin noi achiziţii în planul expresiei verbale, nonverbale şi a celorlalte mijloace conexe, care sporesc influenţa formatoare.

- Achiziţionarea de noi tehnici de învăţare, în scopul de a-şi îmbogăţi mereu cunoştinţele.

- Intensificarea şi perfecţionarea exerciţiului empatetic, mai ales pentru învăţătorii care sunt la începutul activităţii profesionale.

- Îmbogăţirea setului de comportamente, care ţin de dirijarea situaţiilor de învăţare.

- Intensificarea exerciţiului creator, original, fără să fie alterată esenţa specifică a actului pedagogic, în scopul de a-i asigura fiecărui copil dezvoltarea armonioasă, integrală a personalităţii.

- Lărgirea capacităţii de a deriva continuu obiectivele educaţionale din specificul finalităţilor generale ale învăţământului din ţara noastră şi, prin extensiune, din obiectivele generale universale.

Scanned with OKEN Scanner

- Extinderea capacităţii de adaptare/readaptare la schimbările ce se produc, cunoaşterea cauzelor şi anticiparea efectelor.

- Îmbogăţirea priceperilor de a adăuga noi valenţe la structurile propriei personalităţi: grija pentru stilul pedagogic şi pentru stilul de viaţă personală, creşterea cotei aptitudinale, evitarea factorilor nocivi, perturbatori, în scopul apărării identităţii, a prestigiului.

- Perfecţionarea modalităţilor de a cultiva relaţii interumane civilizate, în cadrul grupei de elevi, în relaţiile cu părinţii şi cu membrii comunităţii.

Enunţurile de mai sus au, desigur, un caracter orientativ. Dinamica schimbărilor sociale va imprima învăţământului cerinţe noi, finalităţi diferite. Dar oricât de frecvente şi profunde vor fi schimbările, rolul educatorului va trebui să fie mereu în relaţie cu imperativele generale şi cu specificul dezvoltării şi educării tinerelor generaţii.

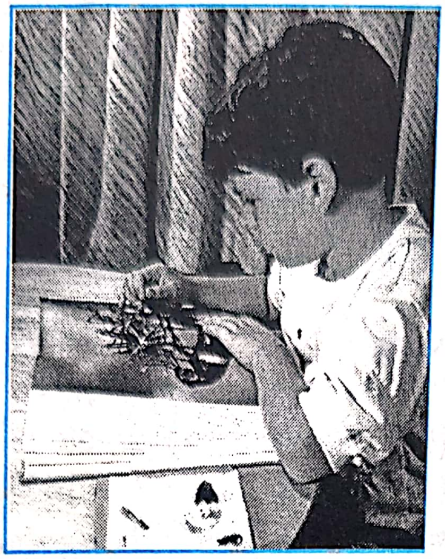
Surse bibliografice

1. Bloom, B.S., All our Children Lerning, New York, McGrow-Hill, Paperbacks, 1983.
2. Creţu, Elvira, Coordonatele contemporane ale personalităţii educatorului, în Revista de pedagogie, Nr. 1, Bucureşti.
3. Creţu, Elvira, În şcoala modernă, învăţători cu pregătire modernă, în Gazeta învăţământului, Nr. 993, 1 mai, 1969.
4. Creţu, Elvira, Rolul şi personalitatea învăţătorului, în Pedagogia generală, manual pentru cl. a XI-a, licee pedagogice, EDP, Bucureşti, 1982, Cap. VII, cf. 6.
5. Dewey, J., Trei scrieri despre educaţie (trad.), Buc., EDP, 1977.
6. Dimitrescu, C. - Iaşi, Texte despre educaţie şi învăţământ, EDP, Bucureşti, 1969.
7. Dimitriu, E., (coord.), Elev la şase ani, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1972.
8. Dottrens, R., Institutori ieri, educatori mâine, (trad.), EDP, Bucureşti, 1971.
9. Kulcsar, T., Factorii psihologici ai reuşitei şcolare, EDP, Bucureşti, 1978.
10. Rousseau, J.J., Emile sau despre educaţie (trad.), Bucureşti, ed. a 2-a, 1916, Tipografia „Jockey-Club" Ion, C. Văcărescu.

Scanned with OKEN Scanner

2. Şcolarul mic şi personalitatea sa

2.1. Identitatea biopsihică a şcolarului mic



Vârsta de 6/7 ani a fost universal acceptată ca vârstă optimă pentru începutul şcolarităţii. În studiile de psihologia copilului, această vârstă marchează începutul celei de a treia copilării, care se extinde până la vârsta de 10/11 ani.

În activitatea de studiere şi cunoaştere a particularităţilor biopsihice ale copilului, atenţia este centrată pe acele însuşiri care caracterizează copilul într-un anumit stadiu ontogenetic şi anume al începutului de şcoală. De fapt, ceea ce îl caracterizează pe copilul de 6/7 ani este rezultatul dezvoltării lui de la momentul procreării. Aşa că pentru a obţine un tablou cât mai apropiat de ceea ce este copilul real, actual, explicaţiile trebuie căutate pe întregul traseu al evoluţiei lui, inclusiv în embriogeneză care, se ştie, condiţionează creşterea şi dezvoltarea ulterioare naşterii. Sub influenţa factorilor ereditari şi a condiţiilor de mediu matern, se produc cele mai intense procese de creştere, organizare şi structurare anatomo–morfologică. Integritatea organismului, calitatea ţesutului nervos şi a celorlalte structuri specifice omului reprezintă potenţialul biopsihic necesar adaptării la noul mediu postnatal şi premisele viitoarei personalităţi.

Dezvoltarea este procesul complex de schimbări şi transformări, cantitative şi calitative, atât din punct de vedere biologic, cât şi din punct de vedere psihosocial, în stadii mai mult sau mai puţin delimitate cronologic. Vârsta şcolară mică este o fază tranzitorie, care include achiziţii şi comportamente ale căror origini se află în primele faze ale existenţei fiinţei umane.

În volumul Psihologia vârstelor autorii Ursula Şchiopu şi Emil Verza oferă un set de tabele, întocmite pe baza unor ample documentări şi studii efectuate de autori consacraţi în domeniul embriogenezei umane.

Reproducem, în continuare câteva din tabelele care ilustrează procesul organizării şi structurării neurofiziologice şi psihice în diferite faze embrionare.

Scanned with OKEN Scanner

Tabloul reacţiilor ce se pot surprinde în viaţa intrauterină

Reacţii (mişcări)	Vârsta intrauterină	Autorii care au efectuat primele cercetări pentru categoria respectivă de reacţii
Agitaţie motorie difuză	9 săptămâni	Magnus
Bătăile cordului	10 săptămâni	Kergaradee (1822), Mailliot (1856), Lee (1927), Hyman (1930), Manor şi Bernstein (1941), D.B. Lindsley (1842) etc.
Mişcările respiratorii	12 săptămâni	Slarling (1900), Sarwey (1925), Barcrof şi Mason (1938), Henderson (1937)
Mişcări ale tractului digestiv	16 săptămâni	Yanase (1907), studii comparative
Mişcări poziţionale (gâtul, trunchiul, spatele), slabe, închide mâinile	12-14 săptămâni	Se explorează prin raze X, investigaţie ce pune în evidenţă şi procesul de osificaţie (picioarele se mişcă mai uşor)
Mama simte mişcările picioarelor copilul mişcă pleoapele şi buzele.	16-20 săptămâni	Reper biogenetic şi medical
Vagitus uterinus (strigăt fetal)ţipete slabe	24 săptămâni	M. Graham (1918), Norman (1942)
R.C. (reacţie comunicativă) înainte de naştere	+ 8 luni	Holt (1931), Ray (1932), Sontag şi Wallace (1934) - rezultate incerte, Spelt D.K. (1938) a obţinut R.C. la vibraţii tactile urmate de sunete (la sunete)

Fig. nr. 3

Scanned with OKEN Scanner

Stadiile dezvoltării embrionare şi intrauterine

Criterii	Stadiile intrauterine		
	1	2	3
I	0-3 luni	3-6 luni	6-9 luni
Organizarea şi diferenţierea sistemelor organismului	Faza embrionară, germinală, cariochineza, diferenţierea primară a organelor, formarea sistemului nervos, formarea primară a encefalului - Vezicolele primare - Vezicolele secundare	Faza embrionară precoce, organogeneză intensă (inimă, stomac, plămâni, intestine, ficat, rinichi etc.). Dezvoltarea sistemului osos (puncte de osificaţie şi de consistenţă cartilaginoasă). Dezvoltarea ţesuturilor (muşchi, ţesut adipos). Dezvoltarea şi a sistemului nervos şi a encefalului	Faza fetală tardivă, dezvoltare, intensă funcţională şi consolidare somatică, poate surveni naşterea prematură sau imaturitatea NAŞTEREA
II	1	2	3
Poziţia şi modul de a se hrăni al embrionului şi fătului	*P. Histotrofă* Câteva zile oul în trompă, cariochineză, formarea straturilor embrionare	*P. de trecere* Pătrunderea în uter, hrănire prin mucoasa uterină (trofoblast) apoi prin substanţa sacului vitelin	Perioada hemotrofă Hrănire complexă - prin cordon, formaţiune de vilozităţi ectodermice ale fătului implantate în pereţii mucoasei uterine străbătute de vase sanguine.

Fig. nr. 4

Scanned with OKEN Scanner

Fazele timpurii ale vieţii - copilăria umană

Ciclul vieţii	Stadiu	Substadii	Caracteristici de bază
0	1	2	3
Din primul ciclu al vieţii 0-20/24 de luni	Embriologic ritm de creştere foarte intens	fază precoce (germinală)	Cariochineză, diferenţierea foiţelor embrionare, diferenţierea organelor
		fază medie	Organigeneză intensă, diferenţierea sistemului osos-sistem nervos
		fază tardivă	Dezvoltarea funcţională intensă, consolidarea somatică
Ciclul de creştere Copilăria	Naşterea	angajare expulzare	Şocul na=şterii - Schimbare radicală a condiţiilor existenţei
	Primul an de viaţă adaptare primară	0-3 luni sugarul mic	Adaptare senzorială intensă, formarea percepţiei
		3-6 luni sugarul mare	Gânguritul, comunicare afectivă, dezvoltare C.N.V.
		6-12 luni (bebeul)	Prehensiune bogată a obiectelor, mersul, primele cuvinte
	Perioada primei copilării (1-3 ani) Perioada antepreşcolară (de creşă formarea, conştiinţei	antepreşcolarul mic 12-18 luni	Stabilizarea mersului, câştigarea echilibrului complex. Orientarea spre lumea obiectelor şi experienţa intenţionalităţii
		antepreşcolarul mijlociu 18-24 luni	Dezvoltarea intensă a comunicării verbale, a inteligenţei practice. Dezvoltarea autonomiei în autoservirea elementară simplă. Marea identificare (ce este asta?). Animism precoce.
		antepreşcolarul mare (24-36 luni)	Dezvoltarea conştiinţei de sine, lărgirea ambianţei. Marea interogaţie (de ce, pentru ce, de unde ştii). Animismul în restricţie uşoară.
	A doua copilărie (3-6 ani). Perioada preşcolară, dezvoltarea bazelor personalităţii	preşcolarul mic 3-4 ani	Explorarea, lărgirea, cunoaşterea mediului. Adaptare la grădiniţă relativ dificilă. Amprenta mediului, joc expansiv.
		preşcolarul mijlociu 4-5 ani	Creştere a autonomiei în autoservire şi îmbrăcare. Dezvoltare a jocului cu subiecţi. Dezvoltarea imaginaţiei verbale -jocul de-a alternanţe. Dezvoltarea de aptitudini.
		preşcolarul mare 5-6 ani	Dezvoltarea sociabilităţii, jocul cu rol, comunicarea (vorbirea contextuală). Dezvoltarea vieţii interioare, a aptitudinilor.
	A treia copilărie (6-10 ani). Perioada şcolară mică.	şcolarul începător 6-7 ani	Alfabetizarea tutelei. Diversificarea învăţării. Jocul cu reguli, submisia la reguli
		şcolarul claselor de trecere 7-9 ani	Adaptare şcolară în lărgire. Experienţa reticenţei, formarea de trăsături operative de caracter
		sfârşitul ciclului elementar	Expansiune intelectuală, dezvoltarea spiritului de aventură, colecţionarea, expansiunea curiozităţii, culoarele sociabilităţii.

Fig. nr. 5.

Scanned with OKEN Scanner

O investigaţie longitudinală completă a evoluţiei embrionului uman vizează explicarea factorilor, favorabil sau nu şi condiţiilor mediului intrauterin în care se dezvoltă acesta sau o nutriţie insuficientă nu pot asigura o dezvoltare normală. La fel de periculoase s-au dovedit a fi anumite boli infecţioase netratate sau greşit tratate, care produc efecte grave, mai ales la nivelul sistemului nervos, de care depind toate funcţiile psihice. Tabelul de mai jos este relevant şi merită să fie examinat cu toată atenţia de către educatoare şi învăţători, pentru ca, la rândul lor, să le ofere părinţilor informaţii pertinente.

Când ştiinţa şi tehnica actuală sunt în măsură să ofere specialiştilor posibilităţi de explicare a fenomenelor şi legilor care ţin de dezvoltarea fiinţei umane, ar fi de neiertat, să-i lăsăm pe cei care n-au atins un nivel de cultură suficient, fără a-i ajuta să devină conştienţi de pericolele care subminează potenţialul biologic. Subliniem această idee, pe care o considerăm importantă, pentru educatoarele şi învăţătorii care funcţionează în zone demografice unde există încă un număr însemnat de tinere şi tineri, viitori părinţi, care plutesc într-o totală ignoranţă, în ciuda faptului că există astăzi suficiente mijloace de răspândire a ştiinţei, cum ar fi: radio T.V., reviste.

Cauze	Efecte		Igiena defectuoasă
Toxoplasmoze în organismul matern	Anomalii cerebrale Hidrocefalii sau debilitate mintală, microcefalii tulburări vizuale, calcificaţii cerebrale	Hidrocefalii sau microcefalii	Alimentare cu fructe şi legume nespălate, alimente alterate, conserve.
Malnutriţie a mamei	Încetinirea creşterii numerice a celulelor nervoase, întârziere în dezvoltarea intelectuală, afectarea activităţii electrice a creierului (R.E.Borwn)		Deficit de proteine şi calorii, alimentaţie săracă şi puţină, fără lapte, glucide.
Infecţii virale (la începutul sarcinii), gripe asiatice, rubeolă	Unele gripe (asiatice) produc uneori neînchiderea tubului neural şi degenerarea ţesutului nervos - ori malformaţii. Rubeola mamei produce adeseori malformaţii cardiace, deficite auditive şi vizuale, malformaţii ale sistemului nervos central la făt.		Frecvenţa mediului infestat cu epidemii.
Radiaţii	Malformaţii grave. Au fost evidenţiate la Hiroşima.		
Paraziţi	Malformaţii, debilitate generală.		Paraziţi transmişi prin intermediul pisicilor şi al câinilor.
Ereditare încărcată parentală	Boli genetice (cca 1 800 au fost depistate)		Consultaţii genetice neglijate.
Cauze necunoscute (144)	Malformaţii, anacefalie, boli genetice.		

Fig. nr. 6

Scanned with OKEN Scanner

Am insistat asupra specificului dezvoltării prenatale a copilului, pentru a pune în evidenţă dependenţa dezvoltării ulterioară naşterii de factorii şi condiţiile embriogenezei. Există o oarecare tendinţă în a aprecia rezultatele şcolare ale elevilor doar prin prisma potenţialităţilor de ordin intelectual, aşa cum se prezintă copilul în momentul intrării în şcoală După cum, în virtutea aceleiaşi tendinţe, se apreciază că dezvoltarea psihică ar evolua independent de cea biologică. Nu intrăm în detaliile controverselor referitoare la dezvoltarea psihică umană. Azi beneficiem de ample studii multidisciplinare, care atestă faptul că sistemul psihic uman este o entitate cu triplă geneză: **biologică, psihologică şi socială**. Din punct de vedere biologic, omul se naşte cu toate caracteristicile speciei umane, deci este o *entitate determinată filogenetic.* În al doilea rând, omul singular are propria sa istorie, *ontogeneza specifică, marca sa individuală.* Şi, în al treilea rând, el *se naşte şi se dezvoltă într-un mediu social*, cu care intră într-o gamă infinită de relaţii şi influenţe sub incidenţa cărora se dezvoltă ca personalitate. Dacă cele trei entităţi constitutive ale sistemului uman evoluează în concordanţă cu toţi factorii interni şi externi, el se va dezvolta şi se va forma normal, pe măsura potenţialului său. Nonconcordanţele pot determina devieri de la linia normală, uneori anomalii iremediabile.

Specificul dezvoltării umane este evoluţia stadială, fiecare stadiu integrând în structurile sale achiziţiile anterioare, printr-un proces continuu de asimilare - acomodare, fără a altera identitatea proprie. Primul efort adaptativ are loc la naştere, când diferenţele de mediu sunt cele mai puternice. Datorită mecanismelor ereditare adaptative şi măsurilor de coordonare a condiţiilor din mediul extern de către părinţi, dezvoltarea va continua în caracteristicile specifice, generale şi individuale.

Scanned with OKEN Scanner

Schimbarea condiţiilor de existenţă datorită naşterii

Naşterea	În viaţa intrauterină	În mediul extrauterin	Organe	Efecte
Efort mare, pot apărea strangulări de cordon, hemoragii	1. mediul lichid	mediu aerian	plămâni	organizare respiratorie
	2. digestie parazitară simplificată	digestie alimentară	stomac, tub digestiv, rinichi, glande	organizarea asimilării şi digestiei (ciclul şi ritmul digestiv)
	3. temperatura constantă (± 36 grade)	temperatură variabilă (± 18 la 26 grade)	termoreglatori	termoreglarea proprie (se condiţionează), vitalizarea organismului, oxigenarea
Sunt periculoase: a) poziţiile transversale (ori de alt gen) b) angajarea prelungită în travaliu în poziţie greşită de expulzie	4. circulaţie sanguină legată de organul uterin	antrenarea circulaţiei sanguine independente stimuli numeroşi şi foarte diferiţi	sistemul circulator	
	5. organe de simţ neutre lipsă de stimulaţie		organe de simţ	activitatea de adaptare complexă prin intermediul senzorialităţii
	6. imunitare prin filtre imunogene materne înmagazinare	invazii de microbi şi viruşi, praf, substanţe poluante, imunitate placentară		formarea coeficientului personal de imunitate
	7. lipsă de efort	efort, organizarea primară a reacţiilor complexe		reacţii, mişcări, comportamente
Băieţi ± 3500 gr ± 50 cm	8. echilibru hormonal propriu condiţiilor intrauterine	criză humorală, tonifierea glandelor mamare, menstre miniaturale, icter fiziologic		nou echilibru, organizarea metabolismului propriu activ ca şi organizarea bioritmurilor
Fetiţe ± 3 300 gr ± 49 cm	9. un creier neantrenat, creşterea foarte activă	solicitarea activităţii nervoase superioare, eliminarea de mecuum şi substanţe absorbite în timpul naşterii		scăderea temporară a greutăţii apoi recuperarea ± 12-14 zile

Fig. 7.

Scanned with OKEN Scanner

Cunoaşterea de către educatoare şi învăţători a caracteristicilor fiecărui stadiu prezintă o mare importanţă teoretică, dar mai ales practică. Designul activităţii instructiv-educative are ca bază teoretică datele desprinse dintr-o investigaţie completă, longitudinală, a copilului.

Schema grafică de mai jos permite formarea unei imagini complete a dezvoltării individului uman până la stadiul de adult.

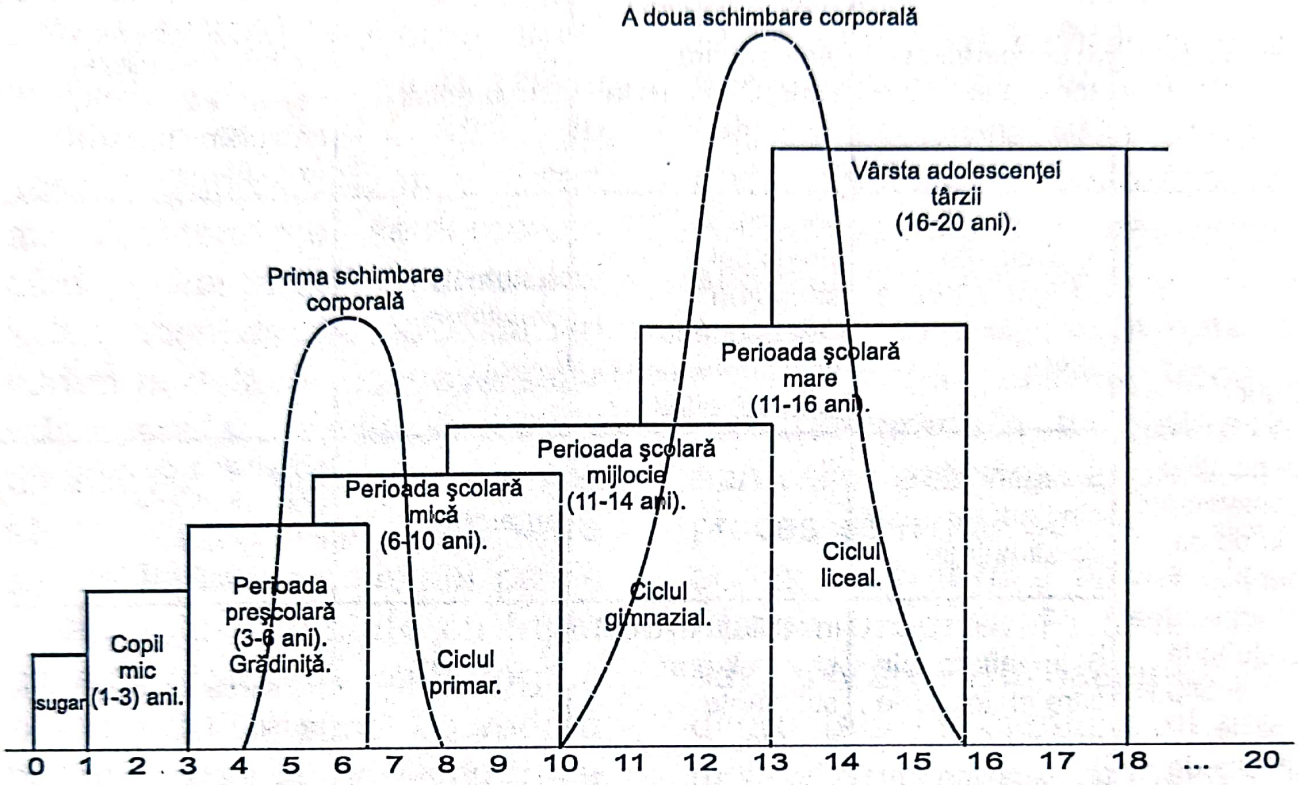


Fig. nr. 8

Învăţătorul trebuie să cunoască, în mod ştiinţific, toţi indicatorii care îl certifică pe copil la statutul de şcolar. Care sunt indicatorii de bază ai copilului de 6/7 ani?

Din punct de vedere fizic, învăţătorul şi medicul şcolar stabilesc nivelul creşterii ponderale şi a taliei (înălţimea). Este de remarcat faptul că de la această vârstă se constată anumite diferenţe între fete şi băieţi. Băieţii au talia cuprinsă între 114 şi 130 cm, iar fetele între 110 şi 129 cm, iar în greutate, băieţii se înscriu între 20-29 kg şi fetele între 19 şi 28 kg. Aceste date au totuşi un grad de relativitate. Atât în categoria fetelor, cât şi în cea a băieţilor, există diferenţe, în ultimii 20-30 ani, se constată un spor însemnat al masei ponderale şi a taliei.

Un fenomen caracteristic, pentru vârsta de 6/7 ani, este schimbarea dentiţiei infantile cu cea permanentă. Acest proces trecător creează totuşi probleme în învăţa-

Scanned with OKEN Scanner

rea limbii (pronunţia unor consoane). Apar primii molari inferiori şi superiori şi incisivii centrali inferiori, iar către 7 ani apar incisivii centrali superiori. Are loc, de asemenea, o creştere mai accelerată a oaselor capului, a musculaturii mâinilor, ceea ce facilitează dezvoltarea şi organizarea motricităţii, mai ales sub influenţa solicitării în activităţi de mânuire a obiectelor.

Măsurătorile efectuate în mod sistematic pun în evidenţă o accelerată maturizare bioelectrică a creiereului. Această particularitate a funcţionării creierului este reflectată în special în capacitatea de analiză a informaţiei optico-spaţiale şi acustico-temporale. Creşterea şi structurarea masei cerebrale, în special a lobilor frontali (la 7/8 ani creierul cântăreşte 1300-1400 grame) constituie o bază optimă pentru activităţile de învăţare: cititul, vorbirea dialogată, scrisul, calculul matematic etc. Prin solicitări adecvate, sistemul nervos central îşi măreşte capacitatea de funcţionare, prin intensificarea activităţii proceselor corticale implicate în dezvoltarea limbajului.

Copilul de 7/8 ani, fără a fi rezistent, prezintă destulă forţă musculară, aproximativ 7/8 kg, deoarece sistemul osos este în plin proces de calcifiere, iar sistemul muscular îşi sporeşte funcţionalitatea prin exerciţiul la care este antrenat. Oasele metacarpiene şi carpiene tind, în jurul vârstei de 9-10 ani, să atingă parametrii unei complete calcifieri, ceea ce îi permite copilului de clasa a III-a, a IV-a o mai mare viteză în efectuarea scrisului, desenului, manipulării obiectelor la lecţiile de lucru manual ori în activităţile de laborator.

În ciuda progresului pe care îl înregistrează creşterea şi restructurările sistemului biopsihic, copilul de această vârstă suportă greu lipsa de mişcare impusă de regulile procesului de învăţământ. Elementul cel mai expus al sistemului osos este coloana vertebrală ale cărei curburi încă nu sunt consolidate. Lipsa de supraveghere a poziţiei corporale, mobilierul neadecvat şi prelungirea activităţilor statice duc la deformări serioase: cifoză, lordoză, scolioză. Mai ales în primele două clase, copilul oboseşte foarte repede datorită consumului mare de energie în activităţile intelectuale. Baza energetică a copilului trebuie mereu refăcută, îmbogăţită printr-un regim de viaţă raţional, controlat după toate normele igienice: alimentaţie consistentă şi variată, alternanţa activităţilor, cele distrative cu efetuarea temelor, asigurarea unui număr de ore de somn proporţional cu vârsta. Somnul restabileşte echilibrul fiziologic.

Scanned with OKEN Scanner

Durata somnului, în ore, este următoarea:

Vârsta	Durata
5-8 ani	11-12 ore
9=10 ani	10-11 ore
11-13 ani	9-10 ore

Alternanţa activităţilor umane este în strânsă legătură cu ritmurile biologice şi, mai ales, cu specificul funcţionării sistemului nervos central. Succesiunea activitate-odihnă îmbracă forma programului zilnic, în structura căruia orarul clasei necesită respectarea normelor de igienă a sănătăţii. Orice învăţător cunoaşte aceste norme şi când stabileşte orarul porneşte de la specificul curbei de efort. În prima oră din ziua şcolară este recomandabil să fie programate acele discipline şi activităţi care îl solicită pe elev preponderent la nivelul structurilor senzorio-motorii. Specialiştii în igienă şcolară au demonstrat experimental fluctuaţiile în randamentul şcolar ca fiind dependente de starea de odihnă, respectiv de oboseală a elevului (Tănăsescu, Gh. pp.174-180). Aceleaşi cerinţe psihopedagogice se impun şi în stabilirea programului săptămânal. Prima zi din săptămână va fi folosită pentru activităţi în care investiţia de energie să se producă gradual (desen, muzică, lucru manual), iar orele de la sfârşitul zilei şcolare să reprezinte descendenţa curbei de efort, la fel şi ultima zi din săptămâna şcolară.

În schema de mai jos, sugerăm o variantă a unui program zilnic, pentru şcolarul mic.

Schema model a bugetului de timp la şcolarii mici (în ore) (adaptată după M.D.Bolşakova)

Componentele regimului zilnic	cl.I	cl. a II-a	cl. a III-a	cl. a IV-a
Activitatea în cadrul şcolii	3-4	4	4	4-5
Pregătirea lecţiilor	1	11/2	1 1/2-2	2-2 1/2
Drumul la şcoală şi înapoi, plimbare în aer liber, sport, jocuri de mişcare	3 1/2	3 1/2	3 1/2	3 1/2
Ocupaţii în afara clasei şi în afara şcolii: activităţi la liberă alegere, lecturi, muzică, limbi străine, ajutor în familie etc.	1	1-2	1-2	1-2
Gimnastica de dimineaţă, autoservire, luarea meselor	2 1/2	2 1/2	2 1/2	2 1/2
Somn ziua	1-11/2	1	-	-
Somn noaptea	11-10	11-10 1/2	11-10 1/2	10-10 1/2

Fig. nr. 9

Scanned with OKEN Scanner

Studiul şi temele elevilor care învaţă în şcolile cu program prelungit, semiinternat sau internat, constituie pentru învăţător o preocupare deosebită. În colaborare cu ceilalţi factori coordonatori, programul de studiu al elevilor din şcolile cu program prelungit trebuie să fie raţional inclus în programul general al instituţiei.

Pentru această categorie de elevi, care îşi efectuează temele în comun cu colegi de clasă sau şi cu elevi din alte clase, prezenţa învăţătorului este absolut necesară.

Intervalul destinat efectuării temelor este stabilit prin respectarea aceloraşi norme de ordin psihologic şi igienic, respectiv amplasarea acestuia la cel puţin 21/2 ore după programul de şcoală, iar ca durată să nu depăşească 2 ore, diferenţiat după criteriul vârstei. Între programul de şcoală şi orele de studiu este bine să fie intercalat un program recreativ şi interval de odihnă, iar după efectuarea temelor un program recreativ (jocuri în aer liber, lectură distractivă, sport, vizionarea unor programe educative T.V. sau audierea unor programe radio).

În ceea ce priveşte nivelul de organizare a sistemului psihic al şcolarului mic, acesta este dependent de dezvoltarea biologică în interacţiune cu mediul sociocultural. În dezvoltarea şi maturizarea psihică umană, un loc important îl joacă percepţia. Experienţa, ca o condiţie însemnată a dezvoltării capacităţii de adaptare, începe prin explorarea configuraţiilor ambianţei (J.Piaget), prin deplasări puţin sistematice ale organului vizual. Capacitatea de centrare se dezvoltă în timp. De exemplu, dacă elevul de 6/7 ani este solicitat să observe două linii, una verticală şi cealaltă orizontală, care fac parte dintr-o figură (L) şi i se cere să aprecieze egalitatea/inegalitatea lungimii celor două drepte, se va constata că punctul de fixare este foarte puţin ajustat. Dacă aceeaşi sarcină i se dă elevului de 8/9 ani, se va constata o diferenţă însemnată. Se poate conchide că experienţa perceptivă a copilului de 8/9 ani îi permite să exploreze, să dirijeze procesul printr-o serie de strategii, astfel încât punctele de centrare să prezinte maximum de informaţie şi minimum de pierderi. *Situaţia nouă beneficiază de experienţa câştigată mai înainte* (E. Claparéde, p.76).

Capacitatea copilului de 6/7 ani de a percepe detaliile este foarte scăzută. Într-o configuraţie complexă, el nu percepe analitic părţile sau relaţiile dintre ele el vede global. Aceasta explică *sincretismul* (Claparéde, Decroly). După vârsta de 7 ani sincretismul descreşte

Scanned with OKEN Scanner

ca urmare a coordonării mişcărilor oculare, dar şi ca urmare a dezvoltării corespunzătoare a inteligenţei care facilitează sesizarea problemelor. Lărgirea sferei perceptive, ca rezultat al influenţei reglatoare a schemelor senzoriomotorii, influenţează comportamentul corectiv sau constanta perceptivă. Capacitatea de a corecta pe loc oscilaţiile fluxului informaţional este o caracteristică importantă a sistemului psihic uman. Această capacitate stă, de fapt, la baza *asimilării* obiectului, ea constituind baza genetică a *preimplicaţiilor*, a programului de dobândire a unor imagini noi.

Sub influenţa structurilor operatorii ale gândirii, percepţia dobândeşte calitatea de a identifica obiectul prin includerea lui în clasa aparţinătoare. Obiectul va fi perceput simultan, atât sub semnul individualului, cât şi sub semnul generalului, ceea ce face ca percepţia să se apropie de reprezentare prin intermediul şi în conexiune cu operaţiile gândirii concrete. Este faza dezvoltării psihice de trecere de la *invarianţii individuali* (M.Golu; A.Dicu) la *invarianţii de clasă.* Altfel spus, se manifestă capacitatea conservării însuşirilor specifice obiectului în cadrul relaţiei cu alte obiecte prin centrări succesive.

Cele mai mari dificultăţi înregistrate în dezvoltarea psihică a copilului de şcoală primară, în special a celui de 7 ani, sunt cele care privesc percepţia spaţiului şi a timpului. Percepţia spaţială este mult condiţionată de experienţa dobândită de copil în activitatea nemijlocită cu spaţiul însuşi, cu formele obiectelor, cu mărimea, cu distanţa unuia faţă de celălalt şi faţă de subiect, cu direcţia şi relieful. Copilul care a "experimentat" parcurgerea drumului de acasă la grădiniţă şi prin specificul altor activităţi preşcolare, este deja în faza generalizării direcţiei (sus-jos, în faţă -în spate, dreapta - stânga).

În continuare, învăţământul şcolar impulsionează capacitatea copilului de a diferenţia obiectele după formă (obiectele plane în special: triunghi, dreptunghi, pătrat, cerc). De asemenea, chiar spre sfârşitul clasei întâi, copilul poate distinge o formă plană faţă de una ca volum. El nu va mai spune că vede un cerc atunci când priveşte mingea şi invers. Construirea spaţiului se relevă din construirea relaţiilor. Copilul aranjează obiectele unele în raport cu altele şi pe toate în raport cu un cadru de referinţă. Dacă i se cere să deseneze o casă şi soarele, el va aşeza imaginea soarelui deasupra casei, mai la dreapta sau mai la stânga, dar tot în planul de sus.

Şi în ceea ce priveşte percepţia temporală, acesteia îi este caracteristică ordinea relaţiei dintre

Scanned with OKEN Scanner

evenimentele trăite. Programul zilnic al activităţilor în care este antrenat şcolarul mic devine un puternic stimul şi el răspunde din ce în ce mai adecvat. Succesiunea activităţilor pe care el le trăieşte (ora deşteptării, durata toaletei, micul dejun, lecţiile, recreaţiile şi toate celelalte activităţi pe care le efectuează), sunt stimulente ale mecanismului decentrării. Din faza în care decentrarea a atins parametrii corespunzători în raport cu intuiţia personală a duratei trăite, timpul este perceput conceptual definit prin simultaneitatea, anterioritatea şi posterioritatea unui eveniment.

Capacitatea perceptivă se dezvoltă progresiv prin specificul strategiilor didactice de comunicare a conţinuturilor instrucţionale. Saltul de la percepţia globală, sincretică, a obiectului la percepţia analitică, sistematică, orientată către scop, este rezultatul stimulărilor capacităţii de receptare vizuală, acustică, tactilă, kinestezică etc. susţinute activ de motivaţie, de gradul de concentrare şi stabilitate a atenţiei, de reactualizarea imaginilor/reprezentărilor păstrate în memorie. De exemplu, când elevului de clasa întâi îi sunt prezentate două litere asemănătoare în mai multe privinţe, dar diferenţiate printr-un singur element (l,b) atenţia elevilor va fi orientată către elementul de *contrast*. Când elevii învaţă "cum se citeşte" o hartă, percepţia va fi dirijată sistematic de către învăţător, ca proces dominant, dar susţinut puternic de limbaj, gândire, memorie, motivaţie, voinţă etc., dovadă a *participării active*. În felul acesta percepţia devine complexă, dobândeşte în timp independenţă şi pune în exerciţiu spiritul de observaţie.

Solicitarea elevilor mici la acţiuni ce se desfăşoară în două sensuri opuse (dus-întors) este un exerciţiu necesar formării reversibilităţii. Alergând, în cadrul exerciţiilor de educaţie fizică, dus-întors pe acelaşi traseu, elevul capătă conştiinţa că este vorba de aceeaşi acţiune. Măsurarea lungimii unui perete, a unei feţe plane, în ambele sensuri, îl va "convinge" că şi într-un sens şi în celălalt, mărimea e aceeaşi.

În general, activităţile de învăţare, organizate pe baza principiului *acţiunii*, stimulează întregul sistem biopsihic, cu aptitudinea generală cea mai importantă, inteligenţa. Ea decurge numai din acţiune ca forţă transformatoare a realului, a obiectelor, stă la baza asimilării active. "Când elevul cercetează viaţa animalelor, a plantelor, a insectelor, a păsărilor, când vede toate acestea desfăşurându-se în natura liberă după legi care îi sunt necunoscute, nu i se aţâţă interesul? În această curgere şi trans-

Scanned with OKEN Scanner

formare neîncetată a naturii, nu e o poezie mai adâncă decât într-o povestire searbădă şi nefirească de cele mai multe ori?" (I.C. Petrescu, p.294).

Discursivitatea descriptivă şi fragmentar logică a gândirii copilului continuă să-şi tragă seva din gândirea *acţional-intuitivă* (P. Popescu-Neveanu). Cea din urmă pregăteşte terenul pentru apariţia gândirii discursive, iar dezvoltarea acesteia schimbă caracterul acţiunilor obiectuale şi creează posibilitatea trecerii de la formele elementare de gândire intuitiv-acţională la formele complexe de activitate intelectuală.

Limbajul, aşa cum se poate deduce din cele expuse anterior, este cea mai importantă structură a sistemului psihic infantil, care are rolul covârşitor în întregul proces de formare a personalităţii. În strânsă interacţiune cu gândirea, limbajul reprezintă pârghia care pune în mişcare şi susţine întregul bloc cognitiv. De aceea, în toate activităţile de învăţare, chiar din primul an de viaţă, părinţii, educatoarele, învăţătorii trebuie să urmărească prin toate mijloacele accesibile dezvoltarea limbajului copiilor.

Acţiunea de manipulare a obiectelor sau a imaginilor materializate ale acestora plasează acţiunea în planul mental, sub formă reprezentării ca element al abstracţiunii, prin intermediul cuvântului care îi dezvăluie semnificaţia. Învăţătorul determină intervenţia activă a limbajului, prin însuşirea limbii cu toate modurile de construcţie gramaticală, solicitându-i pe elevi la dialog prin întrebări variate, mai ales prin întrebări cauzale în fiecare fază a acţiunii. Formele de învăţare în care elevii cooperează, cultivând relaţii interindividuale, desfăşurând activităţi complementare, contribuie într-o largă măsură la dezvoltarea gândirii şi a limbajului.

Cine a urmărit acţiunile desfăşurate de copii în grupuri/echipe, a putut constata cât de degajat vorbesc, cum stabilesc reguli şi cum încearcă să şi le impună unii altora. Acest tip de comportament reprezintă momentul depăşirii fazei intuitive, respectiv, trecerea de la limbajul egocentric la cel *socializat* reglementat de reguli gramaticale, sintactice şi morfologice.

Gândirea şcolarului mic, sub influenţa activităţilor de învăţare, progresează sistematic de la concret-intuitiv la general şi categorial. Fenomene ca: invarianţa, reversibilitatea, permanenţa, ce sunt caracteristici ale gândirii logice nu pot fi cunoscute nemijlocit, prin intermediul simţurilor. Ele devin spre sfârşitul clasei a III-a - a IV-a elemente operaţionale. Capacitatea gândirii de

Scanned with OKEN Scanner

a coordona operaţiile specifice, analiză - sinteză, abstractizare-generalizare îi dau posibilitatea şcolarului de 9/10 ani să elaboreze raţionamente: "dacă temperatura scade la 0 grade, atunci apa îngheaţă", "1 kg de fulgi este egal cu 1 kg de metal" etc. De asemenea, capacitatea gândirii de a rezolva probleme prin strategii variate creşte considerabil sub influenţa procesului de învăţământ.

Celelalte structuri şi procese psihice evoluează simultan, înregistrând progrese impresionante, când procesul de învăţământ este condus cu tact şi competenţă. Vârsta şcolară mică este, aşa cum au dovedit studiile şi cercetările, vârsta maximei receptivităţi. Ceea ce trebuie evidenţiat însă, se referă la relaţia dintre structurile cognitive şi cele afectiv-motivaţionale. O caracteristică foarte evidentă la şcolarii mici este dominarea conduitei lor de componenta afectivă, aceasta fiind, de fapt, baza energetică a întregului sistem psihic. Cogniţia şi afectivitatea sunt indisolubile, astfel că învăţarea la vârsta şcolară mică are un pronunţat caracter afectiv (V.Pavelcu).

Specificul procesului de învăţământ şi relaţiile sociale, în care intră elevul în cadrul grupului contribuie la restructurarea şi modelarea sentimentelor, a motivaţiei în general. După vârsta de 6/7 ani, se poate constata existenţa unui ansamblu de schimburi între Eu-l diferenţiat şi alte persoane. Se conturează sentimentele interindividuale, atitudinea faţă de ambianţă, de obiecte. La această vârstă copilul este foarte tranşant: acceptă sau nu acceptă. Problema care se pune din punct de vedere educaţional este aceea a "dozajului" afectiv în relaţia copil-adult, elev-învăţător, părinţi-copil, elev-elevi, inclusiv atitudinea elevului faţă de cerinţele şcolare: acceptare sau nonacceptare. Aici este punctul în care tactul pedagogic îşi dovedeşte valoarea. Dacă cerinţa învăţătorului nu este dozată, nici ca grad de dificultate, nici ca stil de comunicare şi depăşeşte capacitatea de admisie a sistemului psihic al elevului, ne având inspiraţia să corecteze "pe loc", atunci reacţia elevului va fi promptă: refuză participarea, recurgând la manifestări deviante (refulaţie, involuţie), proces numit *criză de personalitate*. În sens opus, dacă adultul (învăţătorul, părinţii) manifestă o simpatie necumpănită, îi satisface dorinţe inacceptabile în raport cu linia de conduită morală, copilul devine răsfăţat, capricios şi condiţionează îndeplinirea sarcinilor de recompense materiale.

Evoluţia relaţiilor afective dintre elev şi educatorul său cunoaşte mai multe faze, în funcţie de

Scanned with OKEN Scanner

distanţa dintre ceea ce doreşte copilul şi ceea ce i se oferă. Prima fază este de *apatie*. Copilului îi este indiferentă persoana cu care n-a stabilit nici o formă de comunicare. Învăţătorul trebuie să fie abilitat cu capacitatea de a percepe opţiunea elevului pe cale empatetică. Dacă îi satisface opţiunea, copilul se "deschide", găseşte sprijin din partea educatorului/părintelui său, producându-se astfel trecerea de la apatie la simpatie. Resortul energizant al activităţii începe să funcţioneze normal. Elevul se identifică cu activitatea, colegii, timpul şi întreaga ambianţă. Faza următoare este expatia/expansivitatea sau capacitatea de a se exprima pe sine fără reticenţe, energetic. Totul devine plăcut, pasionant, motivaţia intrinsecă prinde contur şi devine mobilul intern al reuşitei.

Măiestria pedagogică se dovedeşte în măsura în care învăţătorul "ştie" să menţină cota ridicată de expatie. În caz contrar, apar oscilaţii care pot determina dezechilibre: dezamăgire, frustrare, revoltă şi alte comportamente tip didaskogen. Se instalează starea de dispatie resimţită ca profundă dezamăgire, manifestată în cele mai frecvente cazuri prin revoltă, elevul revenind la starea de apatie ca sursă sigură a insuccesului şcolar.

Atenţia învăţătorului trebuie să fie mereu îndreptată în direcţia planului intern al şcolarului, să surprindă la timp "ceea ce se întâmplă" în modul de organizare a vieţii lui interioare. Copilul este cuprins de tot ce-l înconjoară, corectându-şi mereu comportamentul său egocentric, devenind "martor" al relaţiilor omeneşti (M. Debesse) care sunt diferite de cele ale mediului familial. Încetul cu încetul, el depăşeşte etapa de expectativă, se "informează" despre ceilalţi şi admite, în cele din urmă, că fiecare din colegii lui este o existenţă distinctă de a lui, cu care stabileşte fie o relaţie *adversă*, fie una de *competiţie*, fie una de *identificare*. Acest exerciţiu de a se raporta continuu pe sine la ceilalţi, de a-şi ajusta conduita la exigenţele vieţii comunitare în care relaţiile bipolare pot deveni contradictorii, îi formează capacitatea de autoevaluare şi de evaluare, capacitate care reglează asimilarea modelelor de viaţă socială. Aceasta reprezintă în esenţă *procesul de umanizare*.

Şcolarului mic îi sunt proprii ritmurile rapide de dezvoltare, iar marea plasticitate neuropsihică este favorabilă formării unei game foarte largi de comportamente pe care se construieşte personalitatea. Interacţiunea permanentă dintre sistemul psihic infantil şi mediul organizat, care i se oferă

Scanned with OKEN Scanner

copilului, are ca efect formarea conştiinţei identităţii sale. Pregătirea psihologică şi pedagogică pe care se sprijină competenţa învăţătorului, îl va ajuta să cunoască identitatea psihică a fiecărui copil şi în funcţie de particularităţile acesteia să proiecteze formarea lui. În elaborarea programului său educaţional, învăţătorul trebuie să ia ca unghi de reglare profilul real al fiecărui elev şi nu pe cel preconceput teoretic.

2.2. Dezvoltarea şi maturitatea şcolară

În orice stadiu al existenţei sale s-ar afla omul, el este produsul stadiilor anterioare. Sub influenţa factorilor ereditari şi ai mediului sociocultural, evoluţia sa este însoţită de transformări continue, devenite caracteristici care îi definesc personalitatea.

Până la vârsta de 6/7 ani, vârstă apreciată ca fiind optimă pentru debutul şcolar, copilul născut normal şi care s-a dezvoltat în condiţii de mediu favorabile, atinge indicatorii caracteristici a ceea ce se numeşte, cu un termen consacrat, *maturitate şcolară*. De la aceste date, prezumtiv pozitive, se pot face pronosticuri în ceea ce priveşte influenţa educaţiei şi instrucţiei şcolare dirijate competent, care trebuie să imprime un curs ascendent devenirii elevului ca personalitate. Problema care se pune, din perspectivă pedagogică, constă în a stabili pe bază de măsurători şi examene calificate dacă gradul de maturitate şcolară întruneşte toţi parametrii specifici dezvoltării biologice, psihice şi sociale şi dacă gradul de corelaţie a acestora este corespunzător.

Practica şcolară şi cercetările efectuate pe loturi însemnate de copii de aceeaşi vârstă şi la intervale egale, de la un moment al examinării la altul, au demonstrat că există diferenţe foarte mari de ritm între dezvoltarea biologică şi cea psihică şi socială. Deşi între cele trei componente ale sistemului uman există o totală interdependenţă în general, dezvoltarea psihică fiind dependentă de cea biologică, unii factori, interni sau externi, determină ritmuri diferite şi desincronizări cu efecte evidente la nivelul structurilor adaptative. Copiii care beneficiază de o zestre ereditară bună, conjugată cu condiţii de mediu stimulative, traversează stadiile ontogenetice în mod diferit, comparativ cu cei care, fie că blocul biologic este deficitar ca substanţă neurofiziologică, fie că ambianţa socio-culturală este sub cotele necesare unei evoluţii corespunzătoare.

Diferenţele de nivel de dezvoltare, implicit de maturizare, se

Scanned with OKEN Scanner

evidenţiază foarte pregnant la începutul unui ciclu de activitate, grădiniţă, şcoală primară, când, de regulă, se efectuează investigaţii şi examene medicale de rigoare. În mod obişnuit, în absenţa medicului şcolar sau al psihologului, învăţătorii apreciază gradul de maturitate după conduita generală a copilului, după rezultatele obţinute la probele obişnuite administrate la sfârşitul unor sarcini de învăţare. Dar care este totuşi termenul de referinţă pentru a defini maturitatea şcolară?

Etimologic, termenul este de origine latină: maturus=copt. În psihologie, ca şi în medicină, *maturizarea* desemnează starea *de dezvoltare necesară şi suficientă pentru a asigura activitatea normală a unei funcţii fizice sau psihice, ca stadiu final al unui proces de creştere.*

Dată fiind relaţia de determinare dintre dezvoltare, creştere, maturizare, aceste procese se desfăşoară sub influenţa factorilor interni şi externi. În procesul dezvoltării umane, factorul cu cel mai mare impact asupra dezvoltării este educaţia, mediul socio-cultural în totalitatea sa, care prin intermediul solicitărilor, produce seturi de achiziţii, atât la nivel biologic, cât şi la nivel psihic. Unii autori (T.Kulcsar, pp.88-89) folosesc sintagma de "*stare actuală*" a întregii personalităţi a copilului, în momentul şcolarizării, sinonimă cu gradul de maturitate. Alţii (A.Coaşan, p.93) folosesc termenul de *aptitudine* echivalent cu nivelul şi stadiul de pregătire a copilului pentru şcoală. Termenii nu sunt contradictorii. În realitate, dat fiind gradul înalt de corelaţie, atât aptitudinea de şcolaritate, cât şi starea actuală a întregii personalităţi acoperă nivelul de maturitate şcolară. Pentru învăţător, important este să dispună de mijloacele de investigare şi, în colaborare cu medicul şcolar şi cu psihologul, să evalueze potenţialul actual al fiecărui copil, să identifice cauzele care au determinat eventualele decalaje existente între diferitele componente ale personalităţii elevilor.

Din cercetările efectuate de noi pe un lot însemnat de copii şcolarizaţi la şase ani, am desprins unele concluzii care ne-au determinat să pledăm, o dată în plus, în favoarea coordonării mai accentuate a factorilor cu influenţă pozitivă asupra personalităţii copilului, respectiv educaţia organizată la nivel de instituţie. În primul rând, întărirea rolului învăţământului preşcolar, în al doilea rând, organizarea unui sistem de asistenţă psihopedagogică, acordată părinţilor, în special acelora cu nivel cultural scăzut. Una din concluziile principale a fost formulată pe baza comparaţiei caracteristicilor mediului anteşcolar. Astfel, cea mai mare diferenţă de nivel aptitudinal

Scanned with OKEN Scanner

s-a constatat între copiii care frecventează grădiniţa şi cei care n-au beneficiat de această formă de învăţământ. Cea mai evidentă diferenţă s-a situat la nivelul limbajului. Alte comportamente, cum ar fi: sociabilitatea, echilibrul emoţional, perseverenţa, concentrarea şi stabilitatea atenţiei, organizarea structurilor senzorio-motorii, interesul pentru şcoală, precum şi ambianţa şcolară, pentru copiii proveniţi din lotul preşcolarilor, erau deja familiare, în multe privinţe.

O altă categorie de copii cu nivel corespunzător de maturitate şcolară a fost aceea a copiilor proveniţi din familii cu standard crescut economic şi cultural. Dintre aceştia, cei care nu frecventaseră grădiniţa au asimilat, într-un timp relativ scurt, statutul de elev. Cel mai scăzut nivel adaptativ s-a înregistrat la copiii proveniţi din medii defavorizate: familii dezorganizate, copii abandonaţi de părinţii naturali, sau proveniţi din medii familiale situate sub standarde minime de viaţă.

Alte cauze care pot influenţa dezvoltarea, în sens negativ, sunt cele care ţin de condiţiile care au însoţit evoluţia prenatală, paranatală şi postnatală, cum ar fi: anumite malformaţii congenitale, afecţiuni ale organismului mamei sau alimentaţie necorespunzătoare. Evenimente paranatale care au efecte asupra sistemului nervos sunt intervenţiile chirurgicale accidentale, naşterile neasistate medical etc. De asemenea evoluţia copilului în etapa postnatală poate fi afectată negativ în unele cazuri când acesta nu beneficiază de alimentaţia maternă, diverse maladii netratate, absenţa vaccinurilor etc.

Alte diferenţe de nivel aptitudinal necesar debutului şcolar sunt cauzate de diferenţa de vârstă cronologică a candidaţilor la clasa întâi primară. Copiii născuţi în prima şi a doua lună a anului calendaristic beneficiază de un câştig biologic şi psihic considerabil, comparativ cu cei născuţi în luna a şaptea sau a opta a anului, ţinând cont de faptul că anul şcolar începe în septembrie. Intervalul care îi separă pe ultimii de primii este suficient pentru elaborarea şi consolidarea unor comportamente specifice favorabile integrării în viaţa şcolară a celor cu un avans de timp important. Aceasta cu atât mai mult cu cât se ştie că ritmul creşterii şi al dezvoltării la vârsta de 5/6 ani este mai rapid decât în stadiul următor.

Cunoaşterea tabloului psihocomportamental al copiilor la începutul şcolii este prima şi cea mai importantă condiţie pentru proiectarea asistenţei psihopedagogice necesară susţinerii procesului de adaptare şi integrare într-un nou mediu.

Scanned with OKEN Scanner

2.3. Specificul adaptării copilului la viaţa şcolară

Adaptarea este capacitatea oricărui organism viu de a reacţiona adecvat la condiţiile schimbătoare ale mediului, pentru a obţine starea de echilibru necesar supravieţuirii.

Capacitatea omului de adaptare la noi condiţii este incomparabil mai mare decât la celelalte specii, datorită mecanismelor perfecţionate date de îndelungata evoluţie a speciei umane. Sistemul psihic uman este considerat ca formă superioară de adaptare. Omul nu numai că se conformează condiţiilor de mediu, ci le şi modifică prin mecanisme complexe de acomodare, care permit asimilări continue ce îi asigură starea de echilibru.

Pornind de la această premisă majoră, că psihicul este forma superioară de adaptare, se impune, o dată în plus, grija pentru dezvoltarea forţelor psihice la parametrii corespunzători satisfacerii nevoii de echilibrare permanentă.

Trecerea copilului de la mediul anteşcolar cu caracteristici diferite de cel şcolar, reprezintă pentru el eforturi de elaborare a noi seturi de comportamente adaptative. În literatura de specialitate a fost adoptată formula de "adaptare şcolară". În fapt, este un proces de readaptare, de trecere de la o formă de echilibru, devenit nestabil, la o nouă formă, mai stabilă, în raport cu noile condiţii. Este o continuare a exerciţiului de adaptare pe care forţele sale biopsihice îl continuă, în virtutea procesului care îl însoţeşte de la prima sa formă de existenţă. Căci, spune J.Paget, "viaţa este o creaţie continuă de forme din ce în ce mai complexe şi o echilibrare progresivă a acestor forme" (p.p.11-12).

Care sunt dificultăţile de adaptare pe care le întâmpină şcolarul de 6/7 ani şi care sunt cauzele generatoare? Gradul de dificultate pe care îl resimte copilul este proporţional cu experienţa pe care acesta a dobândit-o până la intrarea în şcoală. El percepe caracteristicile noului mediu prin raportare la caracteristicile mediului anteşcolar. Copilul, aşa cum am menţionat mai sus, care este "absolvent" de grădiniţă "pătrunde" în noul mediu şcolar, favorizat fiind de comportamentele de socializare şi comunicare deja formate. Cel mai important comportament este cel de *comunicare*. Dintre toate structurile cognitive, limbajul îndeplineşte cea mai mare funcţie adaptativă.

Ambianţa socială cu care copilul intră în contact, învăţătorul, noii colegi, fiind diferită de cea anterioară, copilul trebuie să facă efortul de a-şi ajuta instrumentele

Scanned with OKEN Scanner

de comunicare pentru a putea stabili relaţii confortabile. Din acest punct de vedere, dacă analizăm situaţia adaptativă, ceea ce trebuie realizat, în primul rând în plan formativ, până la începutul şcolii, este *dezvoltarea capacităţii de a intra în relaţii acceptabile cu ambianţa*. În plan afectiv intensitatea emoţională depinde de experienţa pe care o are copilul în ceea ce priveşte luarea de contact cu persoane noi. Copiii care, pentru prima oară se despart de familie, de mamă în special, fac parte din categoria celor cărora le lipseşte exerciţiul "despărţirii" temporare. Copilul care trăieşte în prima zi de şcoală prima separare de familie este cuprins de teamă şi resimte acele momente ca fiind de nesuportat. De asemenea, este foarte important ca părinţii să-i educe pe copii de timpuriu în ideea separării.

Într-un studiu pe această temă, Nancy Balaban enumeră multe exemple de părinţi care îi iniţiază pe copii, chiar din primul an de viaţă, în exerciţiul de a suporta absenţa părinţilor. Ei îi învaţă pe copii să spună "La revedere" , folosind această formulă însoţită de gestul plecării şi absentării pe intervale progresiv mărite, dar marcând reapariţia. Acest procedeu conduce la formarea obişnuinţei copilului de a suporta despărţirea de cei cu care este obişnuit.

Prin sublinierea importanţei limbajului şi afectivităţii în procesul adaptării şcolare, am dorit doar să demonstrăm că cele două componente psihice au un rol dominat şi nu că sunt în exclusivitate implicate în proces. Capacitatea de orientare şi concentrare a atenţiei, rezistenţa la efort voluntar, capacitatea de a-şi controla conduita în raport cu disciplina şcolară, capacitatea de a transfera interesul din sfera jocului în cea a învăţării organizate sunt indicatori care desemnează gradul de maturitate şcolară şi deci premise ale adaptării şi integrării într-un nou mediu.

Într-o diagramă foarte sugestivă, E. Bernart, 1961, a construit profilul personalităţii copilului matur pentru şcoală. Această diagramă a fost sugerată de T. Kulcsar în lucrarea sa deosebit de valoroasă, intitulată "Factorii psihologici ai reuşitei şcolare". Redăm mai jos această diagramă.

Scanned with OKEN Scanner

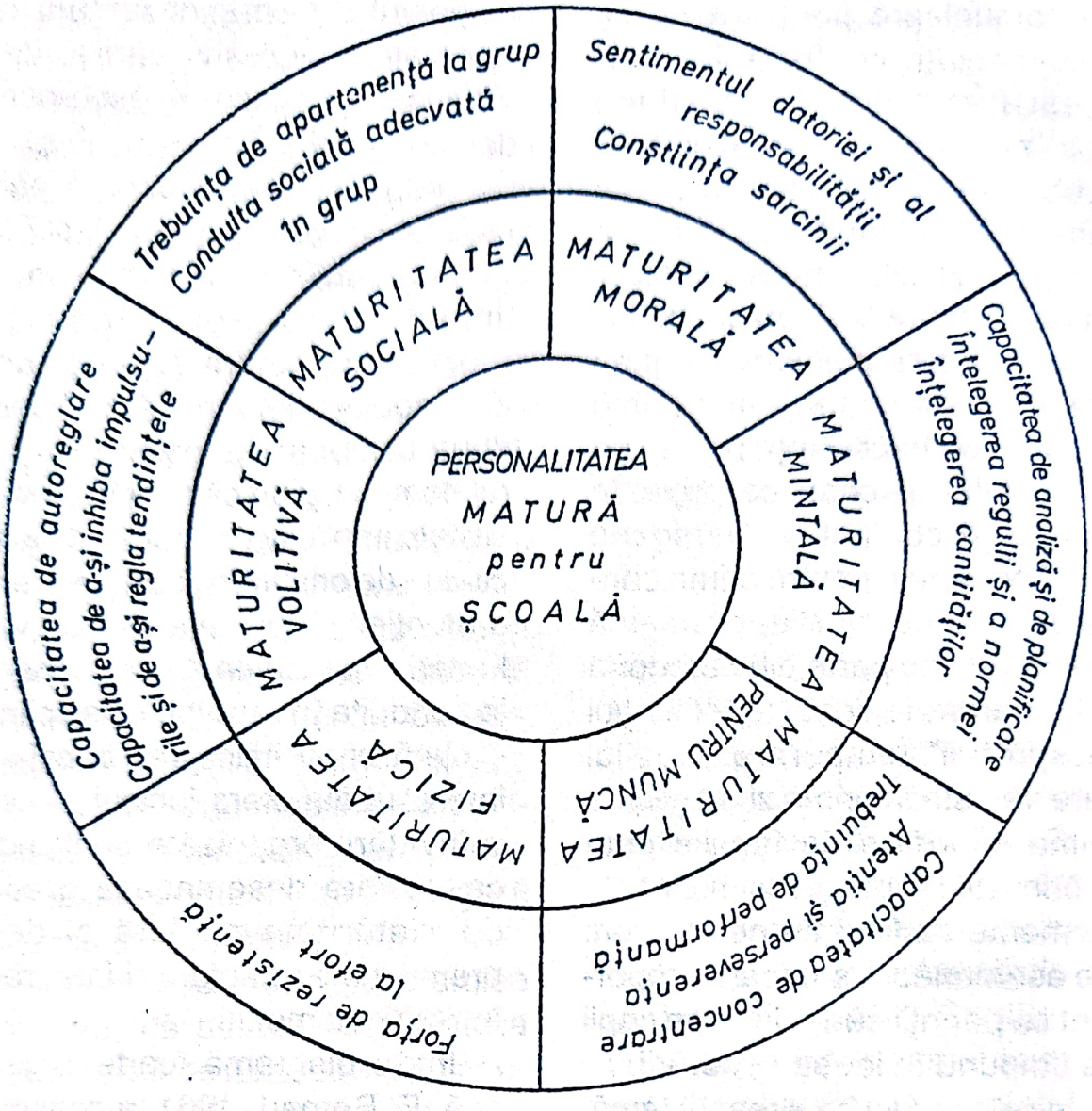


Fig. 10. Aspectele maturităţii şcolare (E. Bernat, 1961)

2.4. Adaptarea şcolii la vârsta şi activitatea elevilor

Studiile de psihologie şcolară şi de pedagogie abordează, cu precădere, problema adaptării copilului la viaţa şcolară. Adaptarea şi integrarea copilului în climatul şcolii este condiţia principală a progresului şcolar. Coechilibrarea continuă a sistemului biopsihic al şcolarului mic cu noile condiţii şi cerinţe este, în acelaşi timp, o lege obiectivă, căreia i se supune orice fiinţă. Aceeaşi nevoie de coechilibrare este însă resimţită şi de către educator. Procesul educaţional, ca proces bipolar, se desfăşoară antrenând deopotrivă cele două entităţi - elev-educator - într-un câmp de acţiune comună, în care energiile se consumă bi-

Scanned with OKEN Scanner

lateral, într-un permanent efort de acomodare - asimilare.

La nivelul învăţământului primar, problema adaptării metodologiei în ansamblul său, la particularităţile de vârstă şi ale activităţii şcolarului, are aceeaşi importanţă ca şi reciproca. Profesorul de gimnaziu sau de liceu îşi proiectează activitatea în cadrul specialităţii pe care o "predă", în general pe orizontală, la un număr de clase paralele. În schimb activitatea învăţătorului este, prin specificul planului de învăţământ, o activitate alternativă, atât pe durata zilei şcolare, cât şi pe durata săptămânii. În plus la încheierea ciclului de patru ani şcolari, el preia o nouă promoţie de elevi, cu o nouă configuraţie a personalităţii fiecăruia, cu noi specificităţi curriculare.

Această activitate, de un tip cu totul special, impune de la sine o mare capacitate de adaptare/ readaptare, multă flexibilitate în stilul de muncă şi anumite trăsături de voinţă şi caracter. Învăţătorul trebuie să-şi adapteze, mai întâi, metodele şi tehnicile de investigare biopsihică a copilului la intervale destul de scurte, dat fiind ritmul rapid al schimbărilor anatomofiziologice şi psihice la copiii de această vârstă. Elevul de clasa întâi înregistrează un progres rapid doar după câteva luni de şcoală. Elevul de clasa a II-a, la început de an şcolar, nu mai este acelaşi cu cel de la sfârşitul clasei întâi.

Dacă din punctul de vedere al conţinutului instrucţional, programele analitice şi celelalte auxiliare îi facilitează învăţătorului eşalonarea pe unităţi temporale şi pe unităţi didactice, din punct de vedere formativ-educativ, transformarea conţinutului informaţional în act pedagogic cere multă pricepere, flexibilitate, originalitate şi creativitate, cu alte cuvinte, măiestrie pedagogică. De aceea, structura personalităţii învăţătorului competent, cu puternice aptitudini şi mare vocaţie pentru această profesie, este o structură cu totul specială, asemenea activităţii pe care o desfăşoară.

Într-un studiu efectuat de noi pe tema personalităţii educatorului, una dintre ideile "ţintă" a fost aceea referitoare la capacitatea de adaptare/readaptare a învăţătorului în raport cu caracterul ciclic al programului său profesional. Un procent de 85% dintre învăţătorii chestionaţi pe această temă plasau dificultăţile de readaptare la începutul activităţii cu o nouă serie de elevi printre cele mai importante, iar în unele cazuri, ca dificultăţi majore. În acest context, avansam atunci ipoteza, dacă n-ar fi mai avantajos ca învăţătorii să opteze pentru posibilitatea de a-şi desfăşura activitatea pe nivele de vârstă a elevilor, în măsura în care condiţiile locale permit acest mod de încadrare.

Scanned with OKEN Scanner

Surse bibliografice

1. Balaban, Nancy, "Learning to say Goodbye, Starting School and Other Chieldhood Separation", Ed.D., 1981, New York.
2. Claparéde, E., Educaţia funcţională, (trad.), "Lumina", Librărie Editoare - Bucureşti, 1933.
3. Coaşan A., Aptitudinea de şcolaritate, în "Copilăria - fundament al personalităţii", (coord. S.Dima), Ed.Revista Învăţământului Preşcolar, Bucureşti, 1997.
4. Golu M., Dicu Al., Introducere în psihologie, Bucureşti, Ed.Ştiinţifică, 1972.
5. Golu P., Zlate M., Verza E., Psihologia copilului, manual pentru clasa a XI-a, Şcoli Normale, EDP, R.A. Buc., 1993.
6. Kulcsar T., Factorii psihologici ai reuşitei şcolare, Bucureşti, E.D.P., 1978.
7. Neveanu Popescu P. şi colab., Studii psihopedagogice privind dezvoltarea copiilor între 3 şi 6 ani, Bucureşti, E.D.P.,1970.
8. Ockel E., Cât poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1976.
9. Pavelcu V., Psihologia pedagogică, Bucureşti, E.D.P., 1962.
10. Petrescu I.C., Şcoala activă, ed. a II-a, Ed. Librăria Universală, Alcalay, Bucureşti, 1929.
11. Piagét J., Naşterea inteligenţei la copil (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1973.
12. Tănăsescu Gh., Starea de sănătate şi adaptare la activitatea şcolară a elevilor şcolarizaţi la vârsta de 6 ani, în: Didactica şi Educaţia, Craiova, 1969.

Scanned with OKEN Scanner

"Nu există cuvânt mai nelegiuit decât acela care hotărăşte: nu e nimic de făcut."
(N.Padellar)

Capitolul III

Designul activităţilor şcolare la clasele primare

1. Cunoaşterea copilului. Puncte de reper în activitatea de cunoaştere biopsihică.

Ceea ce caracterizează activitatea umană este proiectarea ei în cunoştinţă de cauză. Procesele şcolare, educaţia şi instrucţia îşi dovedesc eficienţa numai în măsura în care educatorul le proiectează conştient, prin raportare continuă la finalităţile specifice. Designul acestor activităţi, prin gradul mare de complexitate şi prin caracteristicile distinctive, impune o concepţie foarte clară a fazelor şi etapelor de desfăşurare. În logica pedagogică, prima idee de natură să dea claritate proceselor proiectate constă în a şti "*cine*" este elevul real şi "*ce*" poate face. Astfel o dată atras în interacţiunea factorilor implicaţi în proces, el va putea fi dat societăţii şi sieşi, ca personalitate împlinită pe măsura vocaţiei şi aspiraţiilor sale.

În cunoscuta lucrare "Şcoala medie şi problemele ei didactice", N.Padellaro pune în discuţie următoarea idee: "Să începem prin a ne întreba dacă profesorii, în afară de cunoaşterea, fără îndoială profundă, a materiilor, cunosc la fel şi ceea ce aş dori să numesc "materia primă", adică pe elev. Dar cum ar putea ei să cunoască această materie, dacă n-au studiat-o? Ce ştiu ei despre elev? Ştiu că e un copil....în general cu mai multă poftă să se joace decât să înveţe, că e vioi şi nu-i place disciplina?" (p.8)

Scanned with OKEN Scanner

Pe această temă toţi pedagogii sunt de acord în unanimitate, mai ales o dată cu dezvoltarea curentului "Şcolii noi", când pedagogia a cunoscut o adevărată "revoluţie" prin "descoperirea copilului". Din nefericire însă, practica şcolară este, sub aspectul cunoaşterii copilului, încă pe terenul amatorismului. Dacă din punct de vedere informaţional, toţi educatorii se străduiesc să "parcurgă programa", din punctul de vedere al climatului pedagogic favorabil formării personalităţii, al dezvoltării aptitudinilor, al atitudinilor, al profilului caracterial, suntem încă descoperiţi. Concepţia tradiţionalistă, conform căreia elevul trebuie să se supună necondiţionat şi să execute ordinele în stil "magister dixit", dăinuie în proporţii însemnate.

Puţini educatori se întreabă cum trebuie procedat astfel încât elevul, pe măsură ce dobândeşte conştiinţa de sine, să înveţe a-şi pune sieşi întrebări. Învăţământul formativ înseamnează a-i cultiva elevului gândirea, forţele creatoare, independenţa acţiunilor, capacitatea de a-şi îmbogăţi identitatea, rămânând mereu el însuşi, trăind sentimentul că este liber în activităţile prin care îşi serveşte societatea, în care trăieşte servindu-se pe sine.

Cunoaşterea biopsihică a elevilor nu trebuie să fie o acţiune în sine, ci să-i faciliteze învăţătorului formarea lor. În funcţie de particularităţile psihoindividuale, să se ierarhizeze şi să se coordoneze influenţele pozitive care, exercitate asupra elevilor să determine participarea activă a acestora la propria lor formare. Copiii trebuie iniţiaţi în exerciţiul autocunoaşterii, pentru ca, într-o ambianţă constructivistă, modelatoare şi automodelatoare, să-şi formeze conduita şi acele comportamente prin care, la vârsta maturităţii, să se manifeste plenar, autentic. Învăţătorul care se călăuzeşte în activitatea desfăşurată după clişee va determina elevii săi să devină simpli roboţi. Ei vor executa sarcinile trasate de alţii, vor accepta fără discernământ orice îndemn şi nu vor trăi farmecul lucrului bine făcut din proprie iniţiativă, nu vor fi capabili să diferenţieze valorile spirituale autentice de nonvaloare.

Scopul pe care trebuie să-l urmărească învăţătorul, prin investigarea psihică a elevilor săi, trebuie să fie acela de a descoperi imensul potenţial al copilului, spre a-l valorifica în opera de construcţie a fiecărei personalităţi. În acelaşi timp, descoperind copilul real, va stabili uşor punţi de legătură între ceilalţi componenţi ai grupului, făurind simultan sintalitatea clasei pe care o conduce. În felul acesta, el va avea cheia controlului şi progresului fiecărui elev în parte şi a grupului în totalitatea ei.

Scanned with OKEN Scanner

Abordând problema cunoaşterii psihopedagogice de pe o astfel de poziţie, învăţătorul va descoperi mereu modalităţi de transformare a copilului, transformându-se şi pe sine, în virtutea principiului bipolarităţii actului pedagogic. Numai învăţătorul are fericita predestinaţie de a se forma prin şi o dată cu elevii săi. Prin aceasta, activitatea învăţătorului este unică în ierarhia activităţilor umane, creşte încrederea în potenţialul său educativ, abolind concepţia potrivit căreia copilul este doar obiect al educaţiei. Relaţia funcţională dintre potenţial şi eficienţă constă în punerea de acord a celor două forţe: *forţa educaţională* (învăţătorul) şi *forţa elevului de a se autodepăşi*. Conceptul de potenţial semnifică disponibilităţile de eficienţă ale procesului care, în dinamismul, său valorifică la maximum educabilitatea.

Explorarea potenţialului celor două entităţi - educator - educat - nu mai trebuie amânată. Dacă cercetătorilor li se pare o problemă minoră, atunci practicienii să-şi mobilizeze forţele devenind experimentalişti, valorificând pe de o parte propriul lor potenţial pedagogic, iar pe de altă parte potenţialul elevilor şi al celorlalţi factori implicaţi în devenirea umană. Arătam în paginile primului capitol că forţa perfecţionării sistemului şcolar se află în interiorul acestuia. Educatorii trebuie să resimtă trebuinţa de a-şi înnoi datele ştiinţifice şi arta de a conduce procesele şcolare. Învăţătorii au la îndemână cel mai potrivit material de cercetare: elevul. Ei trebuie să se angajeze cu toată forţa aptitudinilor şi a cunoştinţelor ştiinţifice în dubla ipostază de practician şi teoretician şi să nu-şi limiteze activitatea la instrucţiuni venite pe cale ierarhică.

Saltul pe care l-a făcut pedagogia ultimelor decenii, prin încorporarea psihologiei copilului în didactică, a dat o nouă direcţie practicii educaţionale. Acţiunea didactică este *centrată* pe elev şi pe grup, deplasată de pe predare pe *organizarea învăţării*, de pe informare pe *formare*. Formarea trebuie să conducă devenirea continuă a fiinţei umane. Atât obiectele, cât şi metodele şi evaluarea trebuie să devină fapte de conştiinţă pentru elev, deoarece el dispune, surprinzător de mult, de un anume reflex de orientare, de o curiozitate nativă foarte vivace. Interesele prind contur mult mai repede decât suntem înclinaţi să credem, iar nevoia de activitate, atât de evidentă la copii, trebuie satisfăcută prin mijloace educaţionale stimulative, de natură să pună bazele comportamentelor de tip euristic.

Copilul care se dezvoltă în parametrii normali simte o acută

Scanned with OKEN Scanner

nevoie de înţelegere a tot ce i se oferă spre cunoaştere/învăţare, de unde şi celebra întrebare, tipică pentru copilărie, "*de ce*", cu care el îi asaltează pe adulţi. Ipostaza de obiect-subiect al educaţiei/autoeducaţiei trebuie să devină o caracteristică neîntârziată a elevului în plin proces de formare.

Cunoaşterea prin metoda transversală, practicată cu precădere până acum, nu este atât de favorabilă pedagogiei de tip formativ. *Metoda longitudinală* permite cunoaşterea a ceea ce diferenţiază pe fiecare copil de ceilalţi membri ai grupului şi, de pe această poziţie, învăţătorul poate organiza optim procesul de învăţământ. Studierea longitudinală a copilului de vârstă şcolară mică, vârstă la care ritmul dezvoltării este mai accelerat faţă de alte stadii ontogenetice, înlesneşte surprinderea modificărilor comportamentale. Învăţătorul poate proiecta astfel situaţii de învăţare diferenţiată. În acelaşi timp, sesizând eventuale decalaje în dezvoltarea diferitelor componente ale personalităţii, sub aspectul maturizării, el poate interveni oportun, pentru corectarea "din mers" a dezechilibrelor. Încă un avantaj al metodei longitudinale constă în faptul că face posibilă prospectarea construcţiei personalităţii, păstrând unitatea şi originalitatea identităţii sistemului psihic.

Studiul longitudinal, de asemenea, oferă posibilitatea comparării datelor obţinute pe fiecare palier al dezvoltării copilului. Comparaţia cu datele obţinute prin metoda transversală constituie modalitatea de a crea profilul grupei, sintalitatea, ceea ce pentru învăţător este la fel de important, căci el trebuie să armonizeze relaţiile interpersonale, păstrând, în acelaşi timp, independenţa fiecărui elev, asigurându-i progresul conform ritmului său propriu.

2. Metode de cunoaştere a personalităţii şcolarului mic

Psihologia copilului oferă tabloul general al fiecărei vârste şi metodele de investigare biopsihică. Numai practica organizată pe baze ştiinţifice dă posibilitatea să se compare rezultatele obţinute, în cadrul real al evoluţiei copilului. Învăţătorul abilitat ştie că nu se poate bizui numai pe specificul unei singure metode. El va îmbina, în primul rând, *observarea* conduitei generale a copilului cu *metoda biografică* (felul în care se manifestă copilul când primeşte o sarcină de învăţare, cum reacţionează în faţa unor cerinţe şcolare, cum participă la activităţile extraşcolare, cum interpre-

Scanned with OKEN Scanner

tează faptele de conduită generală puse în discuţie, cum se apreciază pe sine şi pe ceilalţi).

Metoda biografică dobândeşte mai multă însemnătate către sfârşitul clasei a treia - a patra, când personalitatea copilului a prins contur semnificativ şi evenimentele din viaţa personală au avut un anume impact asupra evoluţiei sale. Astfel de evenimente pot fi: abandonarea de către părinţi, decesul unei fiinţe dragi, separarea părinţilor, mutarea domiciliului şi, implicit a şcolii, apartenenţa la o familie cu mai mulţi copii, existenţa unor relaţii familiale tensionate, dezvoltarea sa într-o instituţie tutelară etc.

Integrată metodei observaţiei şi celei biografice, foarte eficientă este *metoda convorbirii* utilizată, de regulă, în timpul desfăşurării unei activităţi ori în cadrul unor manifestări extraclasă/extraşcolare. Una din cerinţele aplicării acestei metode constă în adoptarea de către învăţător a unei atitudini neutre, principiale, fără încercarea de a-i sugera elevului răspunsul.

Sistemului de metode investigative i se alătură *metoda analizei produselor activităţii*. La vârsta şcolară mică, această metodă îi oferă învăţătorului date foarte relevante despre structura şi capacităţile psihice ale subiectului. Analizând scrierea copilului de clasa întâi, se pot obţine date importante despre capacitatea integrării elementelor grafice în unităţi lexicale, despre câmpul perceptiv vizual, despre nivelul senzorio-motor al gestului scrierii etc. Analizând compunerea orală sau scrisă a unui text cu temă dată sau liber aleasă, se pot trage concluzii însemnate despre: limbaj, blocul operator cognitiv, memorie, aptitudini etc. Nu de mică importanţă sunt concluziile cu privire la nivelul deprinderilor de integrare a noţiunilor gramaticale în limbajul scris, a câmpului lexical însuşit/activat, de orientare în spaţiul grafic şi utilizare raţională a acestuia etc.

O altă arie curriculară, care îi oferă învăţătorului posibilitatea cunoaşterii capacităţilor şi deprinderilor, este aria artelor plastice. Arta, prin definiţie, obiectivează realitatea subiectivă, dar, în acelaşi timp, este modul de subiectivare a experienţei dobândite în interacţiunea cu natura, cu societatea, cu valorile culturale. De asemenea, arta prin concentrarea esteticului în substanţa sa exercită o imensă influenţă asupra copilului, stimulându-i forţele creatoare şi, concomitent, mărindu-i capacitatea de receptare a frumosului, de trăire estetică autentică şi profundă.

De aceeaşi valoare investigativă sunt produsele din aria *lucrărilor practice/tehnice*. Confecţionarea unui obiect, de exemplu,

Scanned with OKEN Scanner

îl "developează" pe elev sub raportul proceselor cognitive, a imaginaţiei, a deprinderilor motorii, inclusiv în privinţa nivelului cunoştinţelor despre materialele folosite şi însuşirile acestora. În spontaneitatea care îl caracterizează pe şcolarul mic, el îşi dezvăluie întregul său potenţial, în toate situaţiile dirijate ori nedirijate.

Pentru ca metoda analizei produsului activităţii să-şi păstreze valoarea de obiectivitate, învăţătorul trebuie să stabilească riguros criteriile de apreciere: a) corectitudinea/noncorectitudinea produsului; b) gradul de originalitate în opoziţie cu platitudinea/ banalul; c) expresivitatea/nonexpresivitatea; d) complexitatea/ simplitatea. De exemplu, lectura unui text literar, declamarea unei poezii demonstrează elocvent, în primul rând, nivelul la care se află elevul în privinţa însuşirii limbii, capacitatea de a da expresie corespunzătoare semnelor de punctuaţie pe care le conţine textul, gradul la care se află flexiunea sonoră specifică limbii vorbite, gradul de înţelegere a mesajului etc.

Cât priveşte criteriul originalitate, acesta este un indicator important de evaluare a aptitudinilor creatoare, a talentului, a stilului personal, care conturează deja profilul personalităţii. Complexitatea în opoziţie cu simplitatea oferă largi posibilităţi de evaluare a nivelului de dezvoltare a forţelor psihice. Când într-un desen elevul redă cele mai mici detalii, aparent neobservabile, se poate conchide asupra spiritului de observaţie, asupra capacităţii de analiză subtilă, asupra limbajului specific artei plastice.

În ultimele decenii, mai ales sub influenţa psihologiei piagetiste au dobândit o largă răspândire *testele standardizate*. Ele s-au dovedit foarte eficiente, în special pentru determinarea stadiilor particulare (M.Golu, p.23). Există teste pentru cunoaşterea particularităţilor tuturor componentelor personalităţii, a proceselor şi capacităţilor biopsihice: cognitive, senzoriomotorii, aptitudinale, atitudinale etc. Redăm în anexă tipuri de teste pentru diferite grupe de procese psihice, inclusiv chestionare pentru părinţi.

Experimentul psihologic, ca metodă cu cel mai vechi statut, nu poate fi omis din sistemul metodologic utilizat în scopul unei cunoaşteri cât mai apropiate de copilul real. Experimentul de laborator, firește, este mai greu de abordat de către învăţător. În şcolile în care există psiholog şi o dotaţie adecvată, experimentul, în toate formele lui, trebuie să-i furnizeze învăţătorului toate datele şi detaliile referitoare la

Scanned with OKEN Scanner

gradul de dezvoltare neuropsihică, la potenţialul cognitiv, la nivelul limbajului ori la nivelul valorilor culturale asimilate de elev.

Una din modalităţile experimentale de investigare a copilului o constituie *testele de dezvoltare mintală sau scara metrică pentru determinarea inteligenţei*, elaborată de A. Binet şi Th. Simon, încă de la începutul acestui secol. De asemenea, testele de performanţă permit o diagnosticare rapidă. Subiecţilor li se dau anumite probe de lucru: tablouri lacunare, reconstituirea unor figuri, (ceea ce evidenţiază rapiditatea operatorie, imaginaţia etc.). În cercetarea despre care am relatat în paginile anterioare, au fost folosite frecvent asemenea teste. Valoarea acestui tip de teste constă în faptul că evidenţiază ideea că nu condiţiile de mediu social au prioritate, ci nivelul mental al copilului.

În concluzie am vrea să subliniem încă o dată că investigaţiile asupra copilului trebuie să abordeze personalitatea acestuia în integralitatea structurii acesteia, în ansamblul sistemului biopsihic, aşa cum se prezintă pe un anumit palier al devenirii, în interacţiune cu toţi factorii interni şi externi. În acest context am vrea să sugerăm necesitatea intervenţiei calificate asupra mediului anteşcolar, analizat în toate segmentele temporale, începând cu prima fază a existenţei copilului, aceea a embriogenezei. Acest mod de abordare a cunoaşterii copilului face tot mai evidentă necesitatea lucrului în echipă: educatoare/ învăţător - psiholog - medic.

În aceeaşi ordine de idei, trebuie reţinut faptul că activitatea de cunoaştere a copilului trebuie să fie sistematică, iar metodele folosite să fie cât mai variate, pentru ca, prin compararea datelor obţinute, să se formuleze concluzii care să exprime realitatea investigată. Câmpul de acţiune al învăţătorului este foarte vast: lecţiile, activităţi extraclasă/ extraşcolare, cercul de prieteni, jocurile, familia.

Din cele expuse mai sus, unii învăţători ar fi înclinaţi să creadă că li se cere prea mult, că unele metode cer cunoştinţe de medicină, de sociologie, de statistică ori de psihologie la nivel superior. Dar pregătirea teoretică şi practică dobândită în şcoala normală le permite să folosească cu destulă competenţă analiza rezultatelor activităţii, chestionarul, observarea, testele de performanţă, convorbirea, anamneza. Problema cea mai importantă constă în selectarea şi ierarhizarea datelor obţinute, prelucrarea şi interpretarea lor. Învăţătorul abilitat ştie că din diversitatea manifestărilor elevilor, el trebuie să le selecteze pe acelea

Scanned with OKEN Scanner

care au semnificaţie majoră, care au tendinţa de a deveni dominante în structura personalităţii copilului şi, prin urmare, nu-i va fi deloc greu să prospecteze viitorul adult.

De asemenea, investigaţia nu trebuie limitată numai la persoana copilului, ci şi asupra mediului şcolar şi extraşcolar, mai ales asupra mediului familial. Prin specificul profesiei sale, învăţătorul are şi îndatorirea de a interveni în modificarea condiţiilor de mediu: dotarea şi ambianţa sălii de clasă, organizarea şi menţinerea unui climat pozitiv în instituţia şcolară în care funcţionează, dar şi într-o măsură însemnată, în mediul familial. De aceea el este o autoritate şi trebuie să se afirme ca atare, ca agent al culturalizării mediului. "Efectele unui climat nu sunt niciodată imuabile" (R. Vincent. p. 229).

Abstragerea a ceea ce este semnificativ din datele referitoare la personalitatea elevului capătă structura generalizărilor, înscrise într-un instrument de lucru definit: *Fişa de caracterizare psihopedagogică*. Reproducem şi recomandăm modelul de fişă psihopedagogică, adaptat de psihologul P. Golu, după alte modele existente în lucrările de specialitate ca acelea elaborate de D. Muster, I. Radu ş.a.

3. Fişa de caracterizare psihopedagogică a şcolarului mic

I. *Date personale*

1. Numele şi prenumele .....
2. Locul şi data naşterii .....
3. Domiciliul .....
4. Şcoala şi clasa în care învaţă .....

II. *Date familiale*

1. Ocupaţia şi locul de muncă al părinţilor
   tatăl .....
   mama .....
2. Structura şi componenţa familiei
   a. Tipul familiei
   ☐ normală
   ☐ tatăl (mama) decedat
   ☐ părinţi despărţiţi
   ☐ părinţi vitregi (unul, amândoi)
   b. Fraţi (surori) mai mici, mai mari

Scanned with OKEN Scanner

Nr. crt.	Vârsta	Ocupaţia	Nr. crt.	Vârsta	Ocupaţia
1			1		
2			2		
3			3		
4			4		

Alte situaţii ..... Alte persoane (rude) apropiate în familie .....
.....

3. Atmosfera şi climatul educativ
   - ☐ raporturi armonioase, de înţelegere între părinţi şi între părinţi şi copii;
   - ☐ raporturi punctate de conflicte mici şi trecătoare;
   - ☐ dezacorduri puternice în familie, conflicte frecvente;
   - ☐ familie destrămată sau pe cale de destrămare.
4. Condiţii de viaţă şi de muncă ale elevului
   - ☐ foarte precare;
   - ☐ la limită;
   - ☐ acceptabile;
   - ☐ bune;
   - ☐ foarte bune;
5. Influenţe din afara familiei (vecini, prieteni, colegi)
   - ☐ reduse;
   - ☐ ample;
   - ☐ frecvente;
   - ☐ întâmplătoare.

III. *Devoltarea fizică şi starea sănătăţii*

1. Caracteristici ale dezvoltării fizice .....
   .....
2. Îmbolnăviri:
   a) anterioare intrării în şcoală .....
   .....
   b) pe parcursul şcolarităţii .....
   .....
3. Deficienţe, handicapuri (senzoriale, motorii) .....
   .....

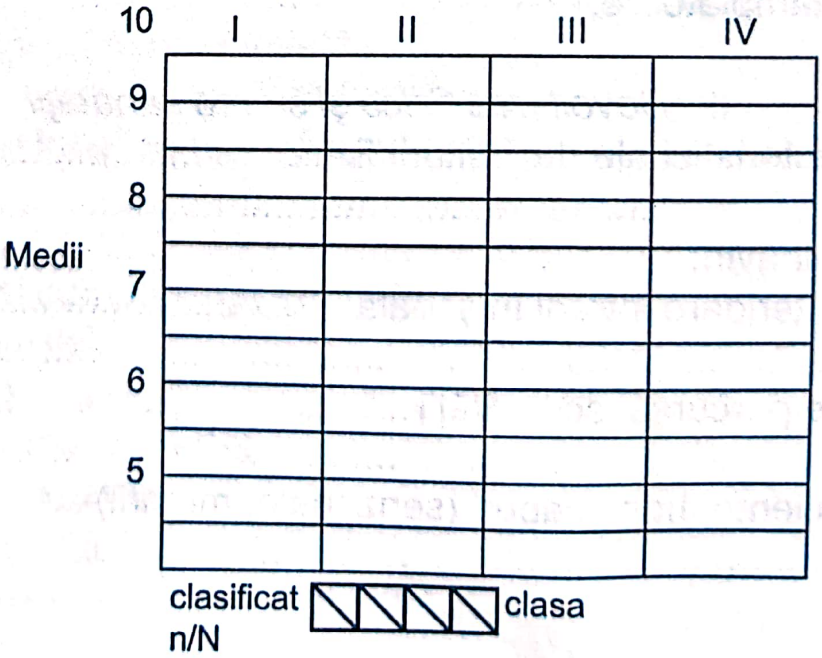
Scanned with OKEN Scanner

IV. *Particularităţi ale debutului şcolarităţii*

1. Pregătirea copilului pentru a deveni şcolar
   a) dezvoltarea motivelor şi intereselor de cunoaştere .....
   .....
   .....
   b) capacitatea de a efectua acţiuni practice şi mentale
   .....
   .....
   c) capacitatea verbalizării reprezentărilor
   .....
   .....
   d) gradul de independenţă a proceselor intelectuale
   .....
   .....
2. Simptomatologii ale conduitei
   ☐ pozitivă, adecvată începerii şcolarităţii;
   ☐ negativă, neadecvată începerii şcolarităţii.
3. Inserţia în fluxul solicitărilor şcolare
   a) Caracteristici favorabile de integrare a copilului în activitatea şcolară .....
   .....
   b) Caracteristici nefavorabile de integrare a copilului în activitatea şcolară .....
   .....

V. *Rezultate obţinute de elev*

1. Rezultate la învăţătură
   Grafic global (pe clase)



Scanned with OKEN Scanner

2. Cercuri frecventate de elev

Clasa — Cercul	Rezultate:

3. Participarea la concursuri şcolare şi extraşcolare

Clasa — Cercul	Rezultate:

4. Activitatea independentă a elevului

☐ citeşte suplimentar din manual;

☐ citeşte şi alte cărţi;

☐ rezolvă probleme în plus

☐ alte ocupaţii (plastice, muzicale, sportive, coregrafice)

.....

.....

VI. *Procesele cognitive şi stilul de muncă intelectuală*

1. Caracteristici ale funcţiei sensorio-perceptive:

☐ predomină modalitatea vizuală de recepţie a informaţiei;

☐ predomină modalitatea auditivă de recepţie a informaţiei;

☐ percepţia difuză, superficială a materialului de învăţare;

☐ percepţie complexă (spirit de observaţie).

2. Nivelul de inteligenţă

Inteligenţă foarte bună	Inteligenţă bună	Inteligenţă medie	Inteligenţă scăzută	Inteligenţă sub limită

3. Memoria

F. bună	Bună	Medie	Slabă	F. slabă

4. Imaginaţia

☐ săracă;

☐ bogată;

☐ reproductivă;

☐ reproductiv-creativă;

☐ pentru activităţi tehnice;

☐ pentru activităţi literar-artistice.

5. Limbajul:

- Vocabular bogat; - exprimare frumoasă şi corectă	- Exprimare uşoară şi corectă	- Vocabular redus; - exprimare greoaie	- Vocabular foarte sărac; - exprimare incorectă

Scanned with OKEN Scanner

6. Stilul de muncă

a) Cum lucrează:

☐ sistematic, ritmic, organizat;

☐ inegal, cu fluctuaţii în salturi;

☐ neglijent, copiază temele de la alţii, aşteaptă să i le facă părinţii;

☐ mari lacune în cunoştinţe, rămâneri în urmă la învăţătură şi la alte activităţi;

☐ alte menţiuni

.....

.....

b) Sârguinţa

foarte sârguincios	De obicei sârguincios	Puţin sârguincios	Nesârguincios

c) autonomie, creativitate:

☐ inventiv, cu manifestări de creativitate;

☐ manifestă uneori iniţiativă, independenţă;

☐ se conformează de regulă modelului, procedează rutinier;

☐ nesigur, dependent, fără iniţiativă;

☐ alte caracteristici .....

.....

VII. *Conduita elevului la lecţie şi în clasă*

1. Conduita la lecţie:

☐ atent, participă activ, cu interes;

☐ atenţia şi interesul inegale, fluctuante;

☐ de obicei pasiv, aşteaptă să fie solicitat;

☐ prezent numai fizic, cu frecvente distrageri.

2. Purtarea în general:

☐ exemplară, ireproşabilă;

☐ corectă, cuviincioasă, bună;

☐ cu abateri comportamentale relativ frecvente dar nu grave;

☐ abateri comportamentale grave, devianţă.

VIII. *Conduita în grup, integrarea socială a elevului*

1. Participarea la viaţa de grup:

☐ mai mult retras, rezervat, izolat, puţin comunicativ;

☐ participă la activitatea de grup numai dacă este solicitat;

☐ este în contact cu grupul, se integrează, dar preferă sarcinile executive;

☐ caută activ contactul cu grupul, sociabil, comunicativ, stabileşte uşor relaţii, vine cu idei şi propuneri;

☐ activ, sociabil, comunicativ, cu iniţiativă, bun organizator şi animator al grupului.

2. Cum este văzut de colegi:

☐ bun coleg, sensibil, te înţelegi şi te împrieteneşti uşor cu el;

☐ bun coleg, săritor la nevoie, te poţi bizui pe el;

☐ preocupat mai mult de sine, individualist, egoist.

3. Colegii îl apreciază pentru:

Scanned with OKEN Scanner

☐ rezultatele la învăţătură;
☐ performanţele extraşcolare;
☐ pentru că este prietenos, apropiat.

IX. *Tăsături de personalitate*

1. Temperament:
   ☐ puternic exteriorizat, impulsiv, nestăpânit, inegal, iritabil, uneori agresiv, activ, rezistent la solicitări, cu tendinţe de dominare a altora;
   ☐ exteriorizat, energic, vioi, mobil, echilibrat, uşor adaptabil, vorbăreţ, guraliv, nestatornic;
   ☐ calm, controlat, reţinut, lent, uneori nepăsător, mai greu adaptabil, rezistent la solicitări repetitive;
   ☐ hipersensibil, interiorizat, retras nesigur, anxios;
   ☐ tip combinat .....
2. Emotivitate:
   ☐ foarte emotiv, excesiv de timid, emoţiile îi perturbă activitatea;
   ☐ emotiv dar fără reacţii dezadaptive;
   ☐ neemotiv, îndrăzneţ.
3. Dispoziţie afectivă predominantă:
   ☐ vesel, optimist;
   ☐ mai mult trist, deprimat.
4. Însuşiri aptitudinale:
   ☐ lucrează repede, rezolvă uşor şi corect sarcinile de învăţare;
   ☐ rezolvă corect, dar consumă mai mult şi investeşte mai multă energie;
   ☐ lucrează greori, cu erori, nu se încadrează în timp.
5. Trăsături de caracter în devenire:
   a) atitudini faţă de muncă:
   ☐ pozitive .....
   ☐ negative .....
   b) atitudini faţă de alţii:
   ☐ pozitive .....
   ☐ negative .....
   c) atitudini faţă de sine:
   ☐ pozitive .....
   ☐ negative .....

Scanned with OKEN Scanner

Surse bibliografice

1. Dimitriu E. (coord), Nestor, G., Creţu, Elvira, Doană, S., Ichim, A.M., Nicolescu, Fl., Elev la şase ani, Editura Ştiinţifică, 1972, Bucureşti.

2. Golu M., Dezvoltarea stadială şi cerinţele cunoaşterii psihopedagogice a copilului, în: Copilăria - fundament al personalităţii, coord. S. Dima, Revista învăţământului preşcolar, Bucureşti, 1997.

3. Padellaro N., Şcoala medie şi problemele ei didactice, (trad.) Bucureşti, E.D.P., 1972.

4. Şchiopu Ursula, Verza, E., Psihologia vârstelor, E.D.P., Buc., 1981.

5. Vincent, R., Cunoaşterea copilului (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1972.

Scanned with OKEN Scanner

Capitolul IV

Organizarea şi proiectarea activităţii didactice la clasele I-IV

1. Lecţia ca unitate principală de instruire şi educare.

Instruirea şi educarea elevilor prin şcoală are drept caracteristică dominantă organizarea pe clase şi lecţii, după norme şi reguli elaborate pe baza generalizării experienţei didactice.

Existenţa unui număr mare de factori în structura procesului de învăţământ, cum ar fi: conţinut şi forme, metode şi mijloace, spaţii şi dotări speciale, timp raţionalizat după indicatori specifici, tipuri de relaţii elev-educator, elev-elevi etc., face ca între toţi aceşti factori să se creeze o reţea foarte largă de intercondiţionări, ceea ce îi dă procesului toate caracteristicile unui sistem social.

Ca sistem hipercomplex, unitar şi dinamic, condiţia de bază a unei funcţionări eficiente este organizarea. Dintre toate tipurile de relaţii în care intră factorii/ componentele sistemului, cea mai puternică relaţie este aceea dintre conţinut şi formă, concretizată în modul de organizare pe clase şi lecţii. Acest mod s-a dovedit a fi cel mai eficient pentru realizarea obiectivelor educaţionale, motiv pentru care, de aproape trei secole, a rezistat şi s-a practicat în toate ţările. Şi în zilele noastre, forma clasică de organizare a procesului de învăţământ este lecţia.

Definită în termeni variabili, (I. Cerghit, p. 11) "formă de bază", "formă principală", "formă dominantă", "formă fundamentală" ori "formă centrală", valoarea psihopedagogică a lecţiei nu a fost încă dezvăluită în întregime. Prin structura ei internă, adaptabilă la natura conţinutului, la vârsta elevilor, cărora se adresează, la specificul disciplinei de învăţământ etc., lecţia rămâne forma de organizare a învăţământului, cu cele mai puternice funcţii formatoare.

Scanned with OKEN Scanner

Analizată ca entitate distinctă, în raport cu celelalte componente ale procesului de învăţământ, înţeles ca sistem, lecţia funcţionează ca subsistem, cu toate caracteristicile sistemului căruia îi aparţine.

Raportul strâns dintre conţinuturile instrucţionale, formele de organizare, obiective etc., oferă sistemului dinamismul specific proceselor de esenţă socială. Numai în cadrul lecţiei conţinutul devine activ, transformându-se în stimuli ai capacităţilor necesare învăţării şcolare.

Prin concepţia în care este elaborată şi prin modul în care este condusă, păstrând proporţia raporturilor dintre toate elementele constitutive ale sistemului, lecţia devine un sistem suplu, flexibil, deschis înnoirilor şi permanentei adaptări la situaţiile de învăţare: frontal, pe grupe mici, pe clase omogene, după natura şi specificul sarcinilor de învăţare. "Lecţia, ca purtător esenţial al mesajului educaţional, reprezintă o acţiune programată, dar şi suficient de elastică" (M. Ionescu, p.33).

Didactica modernă oferă o multitudine de moduri de organizare a proceselor şcolare. Cu toate acestea, sistemul pe clase de elevi de aceeaşi vârstă - (aproximativ) - şi pe lecţii, în esenţă păstrând concepţia iniţiatorului (I.A. Comenius) îşi demonstrează încă eficacitatea, mai ales în grădiniţă şi în şcoala primară. *Optimizarea, originalitatea, flexibilitatea* şi *funcţionalitatea* depind de persoana care conduce procesul.

Care sunt caracteristicile lecţiei, care au determinat să fie adoptată universal şi un timp atât de îndelungat? O succesivă privire istorică permite cea mai plauzibilă explicaţie. Etapa în care I.A. Comenius şi-a cristalizat concepţia despre educaţie şi învăţământ (în opera sa de căpătâi, Didactica Magna 1657), a fost etapa în care societatea atinsese un grad avansat de dezvoltare cultural-economică şi ca atare, nevoia de instrucţie şi educaţie devenise acută. Ideile lui Comenius, ca şi a celorlalţi umanişti, erau dominate de concepţia potrivit căreia, omul poate fi influenţat prin educaţie, ca principală cale de luptă pentru bunăstarea umanităţii şi că omul devine "om" numai prin educaţie, începută în copilărie. El dorea luminarea, pacea şi fericirea popoarelor prin educaţie, dar efectul se răsfrânge implicit şi asupra domeniilor productive.

În istoria învăţământului au mai fost experimentate şi alte forme şi moduri de organizare a proceselor instructiv-educative, foarte bine cunoscute, ca de exemplu, sistemul monitorial, Planul Dalton, Planul Winnetka, sistemul

Scanned with OKEN Scanner

Decroly sau metoda centrelor de interes, metoda complexelor, metoda proiectelor etc. În ultimele decenii ale secolului nostru, s-au încercat şi alte sisteme: predarea în echipe de profesori (team teaching), organizarea modulară, organizarea pe unităţi didactice complexe ş.a.

Majoritatea sistemelor de învăţământ au păstrat, însă lecţia, în esenţa ei dată de Comenius, pentru că prin funcţiile sale psihopedagogice, răspunde cel mai adecvat obiectivelor educaţionale.

Care sunt valenţele psihopedagogice ale lecţiei, care fac să-şi păstreze încă un statut convenabil?

În primul rând, atât din punct de vedere social, cât şi din punct de vedere psihic, răspunde în cea mai adecvată măsură cererii de educaţie şi instrucţie, în condiţiile în care, dreptul la educaţie a devenit un drept fundamental al fiecărui cetăţean şi ca atare, toţi copiii apţi de învăţătură trebuie incluşi în şcoală. Iar organizarea lor pe grupe de vârstă cronologică, reprezintă mediul în cadrul căruia au loc elaborarea şi consolidarea comportamentelor civice. Concomitent cu însuşirea bazelor ştiinţelor, elevul este solicitat din punct de vedere atitudinal. El este antrenat în exerciţiul asimilării-acomodării caracteristicilor mediului social, printr-un efort progresiv de a-şi regla conduita în raport cu stilul de viaţă în grup şi, în acelaşi timp, în raport cu cerinţele disciplinei şcolare, ca bază a disciplinei sociale.

În sistemul de relaţii interpersonale, cu semeni de aceeaşi vârstă, cu particularităţi biopsihice asemănătoare, elevii se manifestă nestânjeniţi. Având interese comune, ei se grupează în jocuri şi activităţi competitive, ceea ce reprezintă un mobil foarte puternic pentru afirmarea personalităţii. Prezenţa învăţătorului înseamnă pentru şcolarul mic modelul către care aspiră, pentru că este în firea copilului dorinţa de a depăşi stadiul actual. El vrea să devină, să fie mare. Datorită stilului pedagogic şi competenţelor sale, a trăsăturilor de personalitate, însuşiri pe care copiii le percep cu multă acuitate, învăţătorul este sursa cea mai puternică de *enculturaţie* şi *umanizare*.

Un alt aspect care încă îi conferă lecţiei o valoare însemnată pentru societate, prin faptul că grupează mai mulţi elevi în aceeaşi formă de activitate, îl reprezintă avantajul economico-financiar. Statul retribuie un număr redus de educatori care, în schimb, produc serii după serii de resurse umane.

Din punct de vedere didactic, organizarea procesului de învăţământ pe clase şi lecţii face posibilă realizarea unui număr

Scanned with OKEN Scanner

multiplu de obiective educaţionale, într-o unitate de timp determinată, reglementată în regim şcolar, după norme şi legi psihologice şi pedagogice verificate şi verificabile. Conţinuturile instrucţionale pot fi prelucrate, ordonate, ierarhizate, de asemenea, după norme şi indicatori specifici: vârsta elevilor, nivelul dezvoltării biopsihice, gradul de maturitate etc. Pentru învăţământul primar, organizarea activităţilor didactice, pe clase şi lecţii ni se pare, încă, modul cel mai adecvat, chiar dacă, în interiorul grupei se produc, totuşi, diferenţe. Pe măsură ce acţiunea pedagogică "lucrează" asupra copilului, ritmurile se diferenţiază, potenţialul psihic al fiecărui elev evoluează pe baza a ceea ce îi este propriu. Dar pregătirea psihopedagogică şi forţa vocaţiei învăţătorului îi oferă largi posibilităţi de adaptare a conţinutului curricular, a metodei, a materialelor auxiliare, a spaţiului etc., la particularităţile individuale, păstrând, în acelaşi timp, echilibrul de forţe în interiorul grupei. În felul acesta, lecţia nu mai este un cadru fix, cu "trepte" imprescriptibile.

Văzut prin prisma concepţiei pedagogice moderne, învăţătorul apare în faţa elevilor săi nu atât ca sursă de cunoştinţe, cât mai ales ca factor formator de capacităţi necesare cunoaşterii permanente. El dirijează grupul din "interiorul" acestuia, urmărind evoluţia fiecărui elev, după forţele sale şi pe ale grupului său în ansamblu, într-o atmosferă congruentă şi cooperantă. Păstrând proporţiile, lecţia este modelul societăţii căreia îi pregăteşte viitorii cetăţeni.

Aşadar, în contrast cu pedagogia tradiţionalistă, didactica modernă plasează lecţia în contextul larg al procesului de învăţământ, interpretat ca un ansamblu de elemente intercorelate funcţional, deschis înnoirilor şi perfecţionării. Astfel, în ultimele decenii au fost experimentate modalităţi menite să degajeze lecţia de rigorile fixiste tradiţionale, făurite de tirania "tipicului". Din nefericire, există şi azi educatori care desfăşoară lecţii lipsite de orizont, impregnate de spirit meşteşugăresc (empiricocentrist) sau lecţii în care elevii sunt lăsaţi să facă ce doresc (pedocentrice), ori lecţii logocentrice, dominate de un verbalism excesiv, cu efecte contrare finalităţilor pozitive.

Gradul de funcţionalitate a lecţiei este dat de modul în care, elementele sale constitutive sunt corelate unele cu altele şi cu celelalte componente ale sistemului: conţinut, metode, vârsta şi particularităţile elevilor etc. În acelaşi timp, dat fiind că scopurile şi obiectivele educaţionale vizea-

Scanned with OKEN Scanner

ză formarea integrală a personalităţii, lecţia poate fi structurată pe tipuri şi variante diferite, cu condiţia păstrării caracterului unitar şi sistematic, prin raportarea continuă la normele şi principiile didactice. Prima condiţie, în acest sens, este claritatea definirii obiectivelor. Funcţie de acestea, celelalte componente se programează într-o conexiune firească, logică, astfel: a) se identifică aria curriculară (matematică, istorie, limbă etc.), b) se delimitează secvenţa informaţională, conform programei şcolare (subiectul, tema lecţiei), c) se stabileşte sarcina de învăţare dominantă (comunicare de cunoştinţe noi, consolidare, repetare-sistematizare, aplicarea cunoştinţelor şi elaborarea modelului deprinderiii şi capacităţilor propuse), d) se stabileşte setul de metode şi mijloace, e) modalităţile de evaluare a performanţelor. Lecţia dobândeşte structura adecvată obiectivelor. În felul acesta, lecţia poate fi definită astfel: *activitatea comună a educatorului cu elevii unei clase, într-o unitate de timp determinată, prin metode specifice, în vederea realizării obiectivelor propuse.*

2. Tipuri şi variante de activităţi la clasele I-IV.

Varietatea mare de scopuri şi obiective pedagogice pe de o parte, varietatea domeniilor ştiinţifice din care sunt extrase conţinuturile instrucţionale şi delimitate ariile curriculare, pe de altă parte vârsta elevilor cărora li se propune învăţarea, caracterul dominant al unei sarcini didactice sunt indicatori care determină lecţiei o structură sau alta şi, ca atare, apartenenţa ei la un tip. Cum însă numărul de sarcini este variabil şi în acelaşi timp şi raportul dintre acestea se modifică în desfăşurarea activităţii, se pot organiza multiple variante. Totodată, natura şi specificul unei discipline şcolare impun forme de organizare diferite. De exemplu, într-o lecţie de geografie, care deschide studiul unui capitol, dominantă este comunicarea cuantum-ului de informaţii cadru, ca bază de înţelegere a celor ce urmează a fi asimilate de către elevi. Într-o lecţie de muzică, accentul cade pe formarea deprinderilor muzicale şi, prin urmare, sarcina dominantă este exerciţiul de elaborare şi consolidare a deprinderilor respective. Iată numai câteva considerente pentru care lecţia îşi dovedeşte viabilitatea şi caracterul ei suplu, adaptabil la situaţii de învăţare diferite.

Clasificarea lecţiilor în tipuri şi variante, după specificul sarcinilor didactice dominante este utilă prin faptul că dă procesului de învăţământ o logică anume,

Scanned with OKEN Scanner

care este în concordanţă cu însăşi logica procesului de formare a elevului. Lecţia denumită de "*comunicare de noi cunoştinţe*" corespunde nevoii de cunoaştere, stimulează curiozitatea ştiinţifică. Conţinutul informaţional, comunicat elevilor prin strategii didactice variate, reprezintă tot atâtea moduri de stimulare a capacităţilor şi proceselor cognitive. Elevii nu recepţionează doar informaţia ca atare. Întregul bloc operator intră într-un exerciţiu progresiv de elaborare de abstracţiuni şi generalizări, clasificări şi ierarhizări integrate în sisteme caracteristice viitoarei gândiri abstracte.

Comunicarea cunoştinţelor ca sarcină didactică dominantă, care a determinat tipul de lecţie cu aceeaşi denumire, nu are nici o valoare psihopedagogică dacă nu este pusă în relaţie directă cu consolidarea, ca bază necesară formării capacităţilor şi deprinderilor, obiective de mare importanţă pentru dezvoltarea intelectuală, estetică, morală. Toate deprinderile de bază: exprimarea, scrierea, citirea, rezolvarea de probleme etc. se întemeiază pe receptarea prealabilă a cunoştinţelor teoretice, a regulilor şi definiţiilor corespunzătoare. Mergând mai departe, pe logica învăţării, cunoştinţele o dată receptate, trebuie să dobândească temeinicie, durabilitate, pentru a fi utile elevului în activitatea ulterioară de învăţare şi de dezvoltare progresivă. De aceea, repetarea şi sistematizarea în noi structuri şi conexiuni, ierarhizarea noţiunilor în clase, relaţii, concepte operaţionale, abstracţiuni şi generalizări prin lecţii a căror structură şi procesualitate vizează astfel de obiective, a creat tipul de recapitulare şi sistematizare. În sfârşit, alte sarcini care devin dominante în raport cu celelalte care, la rândul lor, determină structura unei lecţii, sunt verificarea şi evaluarea rezultatelor instrucţiei şi educaţiei.

Tipurile de lecţii enunţate mai sus, consacrate de practica şcolară, foarte rar sunt practicate în structura unică. Procesul de învăţământ, ca orice proces complex, este dinamic, iar ceea ce îi dă această dimensiune este alternanţa evenimentelor şi a sarcinilor de învăţare în cadrul aceleiaşi lecţii. În învăţământul primar, *alternanţa activităţilor* este o cerinţă de bază. Varietatea stimulărilor este o condiţie atât în cadrul unei singure lecţii, cât şi pe durata unei zile şcolare, ori a săptămânii, datorită nivelului general de dezvoltare biopsihică, dar şi ca o cerinţă a activităţii nervoase, a randamentului şcolar. Particularităţi psihice ale şcolarilor mici, cum ar fi: slaba capacitate de concentrare a atenţiei, pe intervale mari de timp, capa-

Scanned with OKEN Scanner

citatea de efort voluntar redusă, motivaţia încă nediferenţiată etc. fac ca cea mai adecvată formă de organizare a activităţii şcolare să fie lecţia *mixtă* (combinată).

Educaţia şi instrucţia dirijată nu pot fi limitate doar la ceea ce se realizează în cadrul lecţiilor. Orizontul cunoaşterii trebuie extins în toate mediile de viaţă. Acumularea de cunoştinţe cât mai variate şi în modalităţi variate, dincolo de zidurile şcolii a devenit un imperativ al învăţământului modern. Excursiile, vizitele în întreprinderi, în muzee de artă stimulează curiozitatea ştiinţifică, gustul estetic şi interesul pentru artă şi cultură. Simpozioane şi întâlniri cu mari personalităţi ale vieţii culturale şi artistice, ori sportive, serbări şi concursuri, spectacole de teatru şi cinematograf, selecţionate în funcţie de vârsta elevilor şi după gradul de corelaţie cu zonele curriculare sunt tot atâtea variante de lecţii.

Contactul nemijlocit al elevilor cu cele mai variate tipuri de activitate umană are un efect educativ mult mai mare decât o lecţie cu surse de influenţare limitată. Varietatea formelor de activitate extraclasă şi extraşcolară devine eficientă doar în măsura în care toate acţiunile sunt corelate în aşa fel încât cunoştinţele acumulate să fie integrate în fondul curricular de bază, în scopul asigurării caracterului unitar al ideilor, concepţiilor, atitudinilor.

3. Proiectarea didactică; etapele elaborării unui proiect didactic

Reuşita oricărei activităţi umane depinde de proiectarea care o precede. În practica şcolară proiectarea/proiectul este parte componentă a acţiunii pedagogice şi un foarte important instrument de lucru. Termenul de proiect didactic a devenit un termen uzual, în ultimele decenii, o dată cu îmbogăţirea didacticii cu noi concepte. Proiect didactic, sau proiectare didactică, sunt termeni integraţi conceptului de tehnologie didactică (pedagogică, educaţională). De provenienţă anglo-saxonă, termenul desemnează sistemul de metode, forme de organizare a învăţământului, mijloace tehnice utilizate, tipuri de relaţii între componentele sistemului, toate raportate la obiectivele şi finalităţile pedagogice.

Elaborarea şi ordonarea curriculum-ului se sprijină pe tehnologia didactică. Pe măsură ce studiile psihopedagogice moderne au condus la ideea deplasării accentului de pe "predare" pe învăţare, a crescut nevoia de a introduce în procesul de învăţământ tehnici şi metode, care să facă din învăţare o activitate eficientă, iar rezultatul să poată fi măsurat prin

Scanned with OKEN Scanner

mijloace care permit o evaluare cât mai obiectivă.

Tehnologia didactică impune cunoaşterea şi respectarea riguroasă a interdependenţei dintre componentele curriculumului (obiective, conţinut, forme, metode, evaluare). Integrarea tehnicilor moderne audiovizuale, maşini de învăţat, computere etc. contribuie în largă măsură la stimularea forţelor de cunoaştere, la dezvoltarea copilului în sens convergent cu societatea în care va trăi. Avantajul tehnologiei didactice constă în faptul că permite repetarea acţiunii şi astfel, în condiţii similare, rezultatele vor fi aceleaşi, ceea ce face posibilă măsurarea cât mai obiectivă.

Conceptul de *tehnologie didactică* a fost primit cu multă rezervă, de către mulţi educatori şi încă îşi face greu loc în circuitul gândirii pedagogice curente, suspectat fiind de a îngrădi ingeniozitatea şi libertarea de acţiune a educatorului. Unii consideră că integrarea mijloacelor tehnice moderne în procesul de învăţământ ar anula latura artistică a lecţiei. Această apreciere este infirmată de practică. *Măiestrie pedagogică*, aşa cum am arătat în paginile anterioare, înseamnă tocmai binomul *ştiinţă-artă*. A fi profesionist în domeniul educaţiei şi a da maximum de randament însemnează a aşeza întreaga acţiune pe baze ştiinţifice, uzând de toate mijloacele pe care tehnica avansată le pune la dispoziţie. Obiectivul major al şcolii noastre este de a-i ajuta pe toţi copiii să înveţe să-şi atingă nivelul de dezvoltare în raport cu potenţialul său. Din această perspectivă, una din condiţiile determinante este proiectarea, ca modalitate ştiinţifică de a practica pedagogia. Pentru învăţător, proiectarea didactică este de o deosebită importanţă teoretică şi practică.

Din punct de vedere teoretic, *proiectul didactic* reprezintă *concepţia* şi *orizontul ştiinţific* în care este plasat procesul. În acelaşi timp, proiectul este *expresia specificului funcţionării gândirii* ca proces anticipativ, prospectiv şi a actului voluntar, care are în structura sa scopul şi orientarea efortului în direcţia *finalităţilor* deliberate.

Din punct de vedere practic, prin intermediul proiectului, demersurile pedagogice dobândesc eficienţă, făcând posibilă evaluarea obiectivă a produsului şi a procesului. Procesul de învăţământ interpretat ca sistem complex, a cărui funcţionalitate este determinată de participarea unui număr mare de factori/componente, programarea modului în care se vor produce efectele fiind o necesitate.

Spre deosebire de profesorul de

Scanned with OKEN Scanner

gimnaziu sau de liceu care îşi programează doar predarea specialităţii, învăţătorul operează în domenii diferite şi ca atare, proiectarea face parte integrantă din sistemul său de lucru, în scopul evitării improvizaţiilor şi "inspiraţiei" de moment. În plus, nu trebuie neglijată nici ipoteza apariţiei unor factori perturbatori, a unor situaţii neprevăzute care pot influenţa procesul. Valoarea practică a proiectării constă tocmai în asigurarea caracterului sistematic al proceselor instructiv-educative.

Perioada pe care se extinde proiectul depinde: a) de structura anului şcolar; b) de aria curriculară supusă operaţionalizării şi c) de orarul unei zile de şcoală.

Luând ca puncte de reper cele trei secvenţe temporale, proiectele didactice se dimensionează astfel: a) anual, b) semestrial, c) tematic, d) curent.

a. **Proiectul anual** cuprinde următoarele operaţii:

- definirea scopurilor şi obiectivelor de referinţă ale unei discipline;
- distribuirea conţinutului instrucţional, în conformitate cu numărul de ore săptămânal, stabilit de planul cadru (planul de învăţământ);
- stabilirea numărului de ore, apreciat ca fiind necesar predării, repetării şi sistematizării, precum şi numărul de ore necesar evaluării sumative.

b. **Proiectul semestrial** detaliază prin derivare din proiectul anual următoarele componente:

- definirea scopurilor şi a obiectivelor de referinţă pe capitole şi teme;
- dozarea conţinutului capitolelor şi temelor unei discipline şcolare, în raport cu numărul de ore stabilit de programă, pentru fiecare capitol/temă;
- stabilirea (indicarea) metodelor, mijloacelor necesare atingerii obiectivelor

c. **Proiectul tematic** dă expresie prelucrării mai aprofundate a procesului didactic prin următoarele operaţii:

- stabileşte, prin raportare ierarhică, scopurile şi obiectivele de referinţă exprimate în termeni de abilităţi, capacităţi, atitudini, deprinderi realizabile prin conţinuturile instrucţionale ale unei teme. De exemplu, deprinderea elevilor de clasa întâi de a integra corect grupurile de litere *ce, ci,* în cuvinte scrise. Tema poate fi eşalonată într-un sistem de lecţii de formare de priceperi şi deprinderi, într-un timp prestabilit;
- prelucrează conţinutul temei, din punct de vedere didactic, transformându-l în stimuli corespunzători formării capacităţilor vizate. De exemplu, tema "sistemul unităţilor de măsură", va fi cuprinsă în proiect, sub forma a trei indicatori:

1) conţinut = unităţi de lungime,

Scanned with OKEN Scanner

de masă, de capacitate, de timp, de valoare;

2) obiective = să identifice unităţile, să măsoare fiecare tip de mărime, să consemneze datele folosind limbajul matematic adecvat;

3) forme de activitate = aplicare practică;

- delimitează fiecare lecţie şi indică tipul: mixt, consolidare, formare de deprinderi;

- indică tipul de teste de evaluare.

d. **Proiectul curent** (proiectul fiecărei lecţii conform orarului zilnic). În cele ce urmează ne vom referi la etapele elaborării unui proiect didactic:

1) *definirea clară a obiectivelor operaţionale*; 2) *identificarea* celor două tipuri de resurse ale învăţării: *conţinutul instrucţional şi capacităţile de învăţare* ale elevului; 3) stabilirea *strategiilor didactice* (focalizate pe obiective); 4) *evaluarea performanţelor*.

1) Definirea obiectivelor operaţionale pentru o lecţie începe cu operaţia de derivare a acestora din categoria supraordonată, cea a obiectivelor de referinţă, fără a omite relaţia cu finalităţile generale. În capitolul întâi, am schiţat tehnica operaţionalizării şi am evidenţiat avantajele, în cadrul tehnologiei didactice, pentru o eficientă activitate. Învăţătorii sunt deja iniţiaţi în tehnica operaţionalizării. Ea a fost adoptată în unanimitate şi în ţara noastră, de mai bine de două decenii. Clasificarea obiectivelor operaţionale (taxonomia), aşa cum a fost elaborată de B.S. Bloom, este foarte convenabilă ca tehnică de lucru, pentru faptul că într-o manieră analitică acceptabilă delimitează cele trei domenii de activitate psihică - cognitivă, afectivă, psihomotorie. Această viziune este convenabilă doar ca tehnică de operaţionalizare, în fapt, sistemul psihic uman reacţionează la stimuli ca un tot unitar, integral. Unitatea şi integralitatea sunt caracteristici proprii sistemului psihic uman.

Din punct de vedere didactic operaţionalizarea obiectivelor face posibilă organizarea mai riguroasă a lecţiei şi facilitează activitatea de evaluare. Lecţia devine coerentă şi îi oferă învăţătorului posibilitatea să constate imediat randamentul fiecărui elev. Totodată, el poate evalua valoarea metodei folosite. Prestabilirea performanţei minim acceptabilă facilitează întocmirea testelor de evaluare care pot fi elaborate cu mai multă exactitate căci fiecare item dintr-un test este pus în corespondenţă directă cu obiectivul (vezi cap.I).

2)Cea de a doua etapă, identificarea resurselor, implică două operaţii de importanţă egală: a. *dozarea conţinutului instrucţional*

Scanned with OKEN Scanner

şi b. *indicarea capacităţilor de învăţare* ale elevilor. Identificarea celor două tipuri de resurse demonstrează gradul de pregătire a învăţătorului şi priceperea sa de a corela instrumentele curriculare (planul cadru, programele, manualele şi alte surse de informaţii) şi mai ales, capacitatea de a transforma conţinutul informaţional în acţiune de stimulare a forţelor psihice ale elevilor în scopul asimilării conţinutului propus. Cele două tipuri de resurse, conţinut şi capacităţi, trebuie puse într-o astfel de relaţie, încât rezultatul obţinut să reprezinte dovada că elevul a asimilat integral doza şi că este capabil să opereze corespunzător. De exemplu, doza de conţinut care poate fi şi subiectul lecţiei, "Dependenţa dintre de împărţit, împărţitor şi cât", la clasa a IV-a, impune ca act didactic stabilirea relaţiei dintre conţinutul propus şi capacitatea elevului de a identifica conţinutul fiecărui concept, de a analiza relaţia de interdependenţă dintre termeni, de a evalua rolul fiecărui termen, de a aplica, în modalităţi diferite, regula, de a crea probleme, de a rezolva probleme variate etc., folosind limbajul matematic adecvat.

În elaborarea proiectului didactic se pare că a doua etapă, comportă un grad mai mare de dificultate pentru învăţător. El trebuie să aibă în vedere întreaga zonă curriculară şi locul pe care îl ocupă secvenţa respectivă în logica internă a disciplinei şi, simultan, să stabilească relaţia dintre aceasta şi capacitatea elevului de învăţare integrală: transformarea conţinutului în stimuli adecvaţi capacităţii de recepţie, înţelegere, prelucrare, elaborarea comportamentului de răspuns etc. Cu alte cuvinte, punerea de acord a condiţiilor externe cu cele interne (R. Gagné). În acest punct, învăţătorul trebuie să-şi răspundă: *cât* îi cunoaşte pe elevi, sub raportul potenţialului cognitiv, motivaţional etc., şi *cum* să pună în "mişcare" acele resorturi care susţin învăţarea.

Într-o lucrare valoroasă apărută încă în 1983, "Metodica predării limbii şi literaturii române în liceu", în capitolul întâi semnat de I.Negreţ, tratând Tehnologia educaţională şi proiectarea didactică (pp.23 şi urm.) sunt amintiţi Ausubel şi Robinson, care, demonstrând rolul motivaţiei în învăţare, pun în evidenţă următoarele aspecte de care orice proiectant didactic trebuie să ţină seama atunci când desemnează resursele interne ale învăţării:

a) motivaţia intrinsecă/extrinsecă este sistemul la care educatorul trebuie să raporteze sarcinile didactice;

b) interesul cognitiv trebuie

Scanned with OKEN Scanner

stimulat, mai ales în cazul în care acesta se află la un nivel scăzut şi diferit de la un elev la altul (adăugăm noi).

La vârsta şcolară mică, motivaţia extrinsecă este mai puternică decât cea intrinsecă, şi ţine de stimulările exterioare. Gama de interese este încă redusă, datorită acumulărilor, de asemenea reduse, iar capacităţile cognitive sunt în curs de formare;

c) captarea interesului prin anumite proceduri de "trezire" a curiozităţii, de orientare a atenţiei şi focusare a acesteia pe sarcinile învăţării. Formele laconice de comandă deja foarte uzate, de genul: "fiţi atenţi!", "lasă gălăgia!" etc. s-au dovedit a fi cu efect scăzut sau contrar. Elevul face efortul doar de a se conforma ordinului dat, dar "atenţia" lui poate fi doar aparentă. Învăţătorul cu experienţă ştie că sunt mulţi elevi care adoptă o atitudine formală de interes faţă de o explicaţie sau o activitate, mai ales în cazul activităţilor frontale. De aceea, ingeniozitatea şi forţa empatetică a învăţătorului sunt confirmate şi prin modul cum formulează enunţuri stimulative, pentru a obţine din partea elevilor participarea activă, cu maximum de interes;

d) stimularea dorinţei de autoafirmare, a spiritului competitiv. Spiritul competitiv este puternic la şcolari. Dozat şi încurajat cu tact, în sens pozitiv, acesta devine o pârghie foarte puternică în obţinerea performanţelor la standarde mereu crescânde. Distribuirea sarcinilor de învăţare pe grupe de nivel sau interindividuale, când subiecţii prezintă însuşiri şi capacităţi asemănătoare sau identice, este o modalitate foarte productivă;

e) adecvarea solicitării la nivelul clasei/individualităţii.

Arătam în paginile anterioare că atât suprasolicitarea cât şi subsolicitarea duc la efecte nedorite cum ar fi: blocarea, demobilizarea, pierderea încrederii în forţele proprii generatoare de comportamente care pot merge până la eşec şcolar.

3) Cea de a treia etapă a elaborării unui proiect didactic decurge ca o consecinţă din primele două: *stabilirea strategiilor didactice*. Un raţionament foarte simplu facilitează această operaţie: rezultatul învăţării (atingerea obiectivelor) depinde de metodă şi de cel care o foloseşte. Învăţătorul abilitat va găsi întotdeauna cele mai variate modalităţi de a combina metode, procedee, mijloace menite să facă din învăţarea şcolară o activitate plăcută, interesantă şi eficientă. Relaţia dintre strategia didactică şi sarcina de învăţare propusă elevilor este, de asemenea, o relaţie interdependentă iar procesul se desfăşoară unidirec-

Scanned with OKEN Scanner

ţional, spre "ţintă". Dacă selectarea şi dozarea conţinutului au fost efectuate în conformitate cu toate cerinţele psihopedagogice şi dacă tipurile de comportament scontate au fost formulate clar, selectarea metodelor şi a mijloacelor auxiliare decurge în mod logic, în funcţie de priceperea, ingeniozitatea şi spiritul creator al învăţătorului. Trebuie făcută precizarea că obiectivul o dată precizat rămâne acelaşi pe tot parcursul lecţiei, numai performanţele pot fi diferite de la o grupă de nivel la alta, sau de la elev la elev. Această diferenţă de performanţe constituie un fel de "barometru", care îi va sugera învăţătorului ideea adaptării metodei la realitatea pe care o modelează. În general, se pune ipoteza că o clasă de elevi poate fi organizată pe trei grupe de nivel: minim, mediu, maxim. Este o prezumţie. Se poate ca după o evaluare frecventă sau după o activitate pedagogică de înaltă ţinută, ori după o compoziţie de individualităţi foarte asemănătoare, întreaga clasă să devină cvasiomogenă sau cu diferenţieri minime. De aceea, proiectarea unei lecţii în care sarcinile de învăţare se stabilesc în funcţie de trei nivele, trebuie admisă cu oarecare relativitate.

Teoretic, într-un proiect, sarcinile sunt precizate în strânsă relaţie cu obiective egale pentru toţi elevii, numai numărul de cerinţe va fi diferit de la o grupă la alta. De exemplu, proiectul unei lecţii de citire la clasa a II-a, cu subiectul "În seara de Crăciun", de G.Coşbuc, poezie cu patru strofe, trebuie să cuprindă obiectivele pe domenii de activitate psihică: cognitive, afective, psihomotorii. Strategia didactică proiectată va trebui să desemneze linia procedurală dată de modul în care vor fi combinate metodele şi mijloacele prin care la sfârşitul activităţii, toţi elevii vor face dovada că: *au memorat, pot reproduce recitativ poezia*, că au *înţeles mesajul*, pot explica metafora "*glas dulce*" şi au atins celelalte tipuri de comportament vizate în proiect. Rezultatele obţinute vor reflecta eficienţa strategiei, concretizată în modul de organizare a învăţării.

Proiectul integral al unei lecţii trebuie să cuprindă modalităţile de evaluare. Fiind vorba de o activitate limitată, procedeele de evaluare vor fi cele de tip *formativ*.

Transpunerea proiectului într-o formă grafică trebuie să reflecte logica internă a lecţiei.

Scanned with OKEN Scanner

Figura nr. 12 Schiţă de proiect didactic.

OBIECTIVE OPERAŢIONALE			CONŢINUT	RESURSE INTERNE/ EXTERNE	STRATEGII/ SARCINI	Evaluare
COGNITIVE	AFECTIVE	PSIHOMO-TORII				
O1. să recite minimum două strofe din poezie. O2. să explice metafora "glas dulce". O3. să identifice cuvintele care exprimă acţiuni. O4. să integreze în două propoziţii scrise, metafora "glas dulce".	O1. să descrie farmecul serii de Crăciun, alături de mama. O2. să exprime bucuria zilelor de iarnă cu ninsoare afară şi cald în casă.	O1. să deseneze în culori o zi de iarnă cu ninsoare. O2. să scrie pe caiete două propoziţii în care să integreze sintagma "glas dulce".	Poezia "În seara de Crăciun" de G.Coşbuc.	G1. (ritm lent) Capacitatea de a memora şi reproduce minimum. G2. (ritm mediu) Capacitate de memorare bună, reproducere corectă, limbaj adecvat G3. Capacitate de memorare f.bună, reproducere rapidă, exprimare expresivă. - manualul, - culori, hârtie, - caiet de scriere, - cerinţe clar formulate.	S(O1) citiţi poezia, repetaţi, recitaţi; S(O2) explicaţi cuvintele: "glas dulce"; S(O3) indicaţi cuvintele care exprimă acţiuni; S(O4) scrieţi două propoziţii în care să folosiţi cuvintele: "glas dulce"; S suplimentar pentru G3: să deseneze în culori o zi de iarnă cu ninsoare.	T.1 Recitaţi poezia (G1=două strofe G2= trei strofe G3= integral); T.2= minimum cinci cuvinte care exprimă acţiuni.

Elaborarea unui proiect didactic nu este o garanţie a realizării obiectivelor propuse. Oricât de laborios ar fi întocmit, el prezintă doar latura teoretică. De la proiect la rezultate drumul trece secvenţial, prin acţiunea ca atare, din momentul în care educatorul se află în faţa elevilor, cu care, într-un proces congruent, evoluează în direcţia "ţintelor" propuse. Aşa că, un proiect didactic complet este însoţit şi de reprezentarea grafică a acţiunii.

Scanned with OKEN Scanner

Figura nr. 13. Model de transpunere în practică a unui proiect didactic

Nr. crt.	ETAPELE LECŢIEI (EVENIMENTELE)	ACTIVITĂŢI DE INSTRUIRE PREDARE-ÎNVĂŢARE	TIMPUL	
			DURATA	ORA
1.	Orientarea atenţiei (captarea)	- Formarea unor enunţuri stimulative. - Măsuri de adecvare a ambianţei	5'	8-8,05
2.	Enunţarea obiectivelor	- Descrierea obiectivelor vizate	2'	8,05-8,07
3.	Actualizarea cunoştinţelor anterioare	- Verificarea capacităţilor necesare înţelegerii noului conţinut instrucţional	5'	8,07-8,12
4.	Comunicarea noului conţinut şi precizarea sarcinilor de învăţare	- Frontal, ori pe grupe de nivel, în funcţie de nivelul clasei şi speficiul temei	5'	8,17-8,22
5.	Învăţare, realizarea performanţelor	- S(01) - S(02) - S(03)	5' 3' 2'	8,22-8,27 8,27-8,30 8,30-8,32
6.	Asigurarea feed-back-ului	- Controlul realizării S_N (On)	3'	8,32-8,35
7.	Evaluarea, teste formative	- Comunicarea rezultatelor evaluării - Autoevaluare	10'	8,35-8,45
8.	Asigurarea păstrării (retenţiei) şi transferului	- Comunicarea temei pentru acasă; îndrumări referitoare la sarcinile de învăţare	5'	8,45-8,50

4. Evaluarea rezultatelor învăţării, a procesului şi a educatorului

Evaluarea înglobează deopotrivă *măsurarea* şi *aprecierea* rezultatelor şcolare. Este una din componentele principale ale tehnologiei didactice şi una dintre problemele vechi ale pedagogiei, poate cea mai controversată, din cauza implicaţiilor, atât în plan subiectiv-moral, cât şi în plan obiectiv. Practicată vreme îndelungată, în absenţa unor instrumente de măsurare verificabile, evaluarea de tip tradiţionalist a determinat comiterea multor erori în aprecierea elevilor, cu efecte prelungite, uneori ireparabile, în plan moral. Aceste consecinţe au impulsionat noi cercetări în domeniu, în scopul ameliorării sistemului evaluativ.

Din perspectivă sistemică, evaluarea face parte integrantă

Scanned with OKEN Scanner

din sistemul de învăţământ şi, ca atare, nu mai poate fi interpretată ca acţiune în sine, independentă de procesul care *produce* şi de persoana care îl *dirijează*. În general evaluarea a fost înţeleasă ca acţiune de etapă (trimestru, an şcolar, examene de absolvire ori de intrare într-un nou ciclu de şcolaritate etc.), orientată preponderent pe elev şi pe rezultatele învăţării. Determinismul proces→produs impune operaţii evaluative *bi* şi *multipolare*, fiindcă ceea ce devine elevul pe un anumit palier al evoluţiei sale este produsul întregului sistem care funcţionează pe principiul dinamismului şi al reglării continue. Procesul de învăţământ fiind un sistem de esenţă socială, care înglobează în structura sa un număr mutiplu de factori şi resurse diferenţiate, echilibrul şi eficienţa sa depind de coordonarea continuă a factorilor şi resurselor externe cu cele interne.

În dinamisul său procesul de învăţământ necesită măsuri ameliorative de la o secvenţă la alta, potrivit principiului reacţiei efectului asupra cauzei, principiu care acţionează la nivelul tuturor subsistemelor şi a combinaţiilor lor. În cazul învăţării şcolare, dată fiind relaţia dintre cei doi agenţi - educat-educator - *valoarea influenţelor* educaţionale trebuie comparată continuu cu *valoarea reacţiilor* (valoarea mărimilor de intrare în sistem, cu valoarea mărimilor de ieşire). Comparaţia valorilor este însoţită simultan de intrarea în posesie a informaţiilor necesare constatării şi diagnosticării, în baza cărora se elaborează decizia menită să amelioreze procesul prin eliminarea elementelor slabe. Integrate organic în actul evaluativ, cele trei operaţii dau evaluării dimensiunea unui proces obiectiv, apreciind trecerea elevului de la starea actuală la următoarea, preconizată mai bună. Această "mişcare" ascendentă este asigurată de factorul cu ponderea cea mai mare, educatorul profesionist, prin sistemul de întăriri (feedback-uri) care constituie principiul de funcţionare a oricărui sistem.

Se poate deduce că evaluarea îndeplineşte multiple funcţii atât în plan *psihologic* cât şi în plan *pedagogic*, *docimologic* şi *sociologic*.

a. *Din punct de vedere psihologic*, actul evalutiv construit după toate principiile docimologice este un stimulent motivaţional, determinând asimilarea conştientă a conţinuturilor instructiv-educative propuse şi stimulează conştiinţa elevului faţă de propria sa valoare.

b. *Din punct de vedere pedagogic*, justeţea aprecierilor (feedback pozitiv) întăreşte şi consolidează atitudinea elevului faţă de

Scanned with OKEN Scanner

cerinţele şcolare, previne suspiciunea legată de instituirea unei ierarhizări a elevilor pe criterii subiective, acordă fiecărui elev şanse egale cu ale celorlalţi colegi.

c. *Funcţia reglatorie* decurge din însuşi raportul de conexiune în care se află evaluarea cu celelalte subsisteme. Dacă este bine instrumentată, îi furnizează, evaluatorului întreaga informaţie în baza căreia poate preciza, diagnoza şi prognoza. Raportând rezultatele măsurate la obiectivele propuse, învăţătorul poate identifica factorul productiv/ nonproductiv, valoarea metodei, cauzele care ţin de resursele interne ale elevului sau de potenţialul educaţional al său. Dacă evaluarea se efectuează de la nivele superioare clasei/învăţătorului, informaţia obţinută determină calitatea deciziilor ameliorative, după caz.

d. *Funcţia socială* constă în faptul că furnizează societăţii datele necesare despre măsura în care şcoala serveşte interesele de ordin economic şi cultural, prin calitatea forţei de muncă, respectiv dacă pregătirea ştiinţifică şi morală sunt în concordanţă cu nevoile societăţii.

Raportul foarte strâns dintre evaluare şi obiective face ca structura şi instrumentele actului evaluativ să fie determinate de gradul de generalitate al obiectivelor. Din acest punct de vedere, în practica şcolară se utilizează trei tipuri de evaluare: a. *iniţială*, b. *formativă* (continuă) şi c. *sumativă* (cumulativă).

a. **Evaluarea iniţială** este de mare importanţă psihologică şi pedagogică. Ea oferă posibilitatea de a constata nivelul de pregătire a unei clase de elevi, la începutul unui ciclu de şcolaritate, în cazul nostru, nivelul de dezvoltare şi formare a copiilor la începutul clasei întâi. Datele obţinute îi vor servi învăţătorului ca punct de reper în elaborarea proiectului său educaţional. Orice nouă promoţie de copii prezintă un tablou foarte diferenţiat de debutanţi, ca nivel de maturitate şi comportamente specifice, în funcţie de caracteristicile mediului anteşcolar. Învăţământul preşcolar din ţara noastră, fiind preferenţial, nivelul de dezvoltare al copiilor de clasa întâi este încă foarte diferit, în prima etapă a anului şcolar.

Evaluarea iniţială prezintă aceeaşi importanţă şi în cazul trecerii elevilor în ciclul gimnazial, ca şi la începutul unui semestru, începutul de an şcolar, începutul unei teme/capitol din programa şcolară etc. Orice tip de achiziţie şcolară este condiţionată de fondul de cunoştinţe şi deprinderi anterior dobândite. Testele care se administrează la început de an şcolar au o valoare predictivă

Scanned with OKEN Scanner

foarte mare, înlesnind stabilirea strategiei didactice, dozarea conţinuturilor, în funcţie de resursele demonstrate de elevi, în etapa iniţială. Învăţătorul va putea acţiona în cunoştinţă de cauză, sprijinind pe fiecare copil, potrivit particularităţilor sale biopsihice, în procesul de adaptare şi integrare şcolară.

b. **Evaluarea formativă** este tipul cel mai adecvat pentru clasele primare. Integrată organic în procesul de predare-învăţare, funcţia sa corectivă dezvăluie secvenţial orice tip de eroare sau lacună în activitatea de rezolvare a sarcinilor didactice. Importanţa evaluării formative decurge din caracteristica şcolarului mic: aceea că el simte nevoia de confirmare a calităţii rezultatului obţinut după înfăptuirea unei sarcini. El "cere" avizul învăţătorului dacă, cumva, acesta l-a omis din câmpul observaţiei sale.

Din punctul de vedere al învăţătorului, evaluarea *corectivă* este un instrument important, pentru că permite adaptarea continuă a metodei la situaţia constatată. Constatarea şi diagnosticarea se realizează "din mers", sistemul se echilibrează, fie prin feedback pozitiv (aprobare, încurajare), fie prin feedback negativ (dezaprobare). Reorientarea resurselor interne angajate în actul învăţării este extrem de importantă, mai ales în etapele iniţiale formării deprinderilor.

În aceeaşi ordine de idei, evaluarea formativă (continuă) constituie pentru învăţător o modalitate foarte eficientă de cunoaştere a particularităţilor individuale ca: gradul de concentrare şi stabilitate a atenţiei, capacitatea de efort voluntar, calitatea operaţiilor şi deprinderilor psihomotorii etc. Lecţiile de scriere, desen, lucrări practice, educaţie fizică dezvăluie particularităţile specifice fiecărui elev. În primele două clase primare, evaluarea corectivă are o pondere mult mai mare în raport cu activitatea de predare. La nivelul claselor a III-a şi a IV-a, unde acumulările sunt mai voluminoase, evaluarea poate fi efectuată pe baza testelor construite în raport cu mărimea obiectivelor de referinţă. Confirmările pe care elevul le aşteaptă, în cazul unor rezultate pozitive, sunt un stimulent în obţinerea unor performanţe progresive, necesare formării capacităţii de asimilăre a cunoştinţelor şi deprinderilor pe următoarele trepte de învăţământ. Acest tip de evaluare răspunde în modul cel mai adecvat învăţământului formativ.

În cercetare efectuată pe tema "Accentuarea caracterului formativ al activităţii didactice în procesul trecerii copilului de la grădiniţă la şcoală", folosind testele formative, au fost confirmate funcţiile pozitive ale acestui tip de evaluare.

Scanned with OKEN Scanner

a. *Stimulările corective* la intervale progresiv prelungite au determinat reacţii pozitive chiar la elevii cu potenţial scăzut şi cu ritm lent de învăţare. Iată câteva efecte pozitive demonstrate: motivaţia creşte în intensitate şi, pe cale de consecinţă, creşte şi nivelul performanţei (deci se confirmă relaţia cauză - condiţii - efect); se constituie câmpul favorabil sarcinilor alternative. În acelaşi timp, a fost confirmată ipoteza potrivit căreia, există un raport de porporţionalitate între mărimea intensităţii motivaţiei şi mărimea gradului de dificultate a sarcinii de învăţare. Dacă este asigurată corespondenţa dintre cele două mărimi eficienţa învăţării este evidentă. Este ceea ce se numeşte optimum motivaţional, atât de necesar în instrucţie şi educaţie.

b. *Comportamentele specifice* elevului adaptat la mediul şcolar s-au produs într-un timp înjumătăţit, în comparaţie cu elevii din grupele de control. Întăririle pozitive şi aprecierile stimulative au consolidat comportamentele integrative prin progresul evident al capacităţii de comunicare, de reglare a conduitei în raport cu specificul noului grup.

c. *Timpul* consumat de învăţător pentru verificarea temelor şi a rezultatelor unor sarcini, după metodologia tradiţională, a fost redus cu minimum două treimi, prin utilizarea evaluării formative.

d. *Efectele pozitive ale evaluării* formative au fost în beneficiul ambilor agenţi, elev-învăţător. Pentru elev, beneficiul a constat în faptul, că i-au fost decelate la timp "punctele slabe", înainte de a se constitui în cauze ale eşecului, iar învăţătorului i-a oferit prilejul de a-şi pune mai mult în valoare potenţialul educaţional.

c. **Evaluarea sumativă** (cumulativă) este mai puţin eficientă la clasele primare, în special la clasele I-III. La sfârşitul ciclului primar însă, ea poate oferi informaţii relevante pentru reglementări în documentele curriculare. Prin acest tip de evaluare, estimările referitoare la raportul dintre obiectivele cadru şi conţinuturile propuse, ca şi cele referitoare la raportul dintre obiectivele de referinţă şi rezultatele obţinute, vor fi mai relevante.

Ca modalitate de diagnoză asupra proceselor derulate pe o etapă şcolară încheiată, evaluarea sumativă este un factor însemnat de prognoză pentru etapa/etapele următoare.

Tipuri de rezultate şcolare supuse evaluării. Produsul instrucţiei şi educaţiei şcolare are o componenţă foarte complexă. Prin evaluare se urmăreşte a scoate în evidenţă acele grupe de comportamente şi capacităţi care demonstrează gradul de eficienţă a procesului de învăţământ.

Scanned with OKEN Scanner

Dată fiind varietatea mare de rezultate (obiective realizate ori realizabile), testele, ca instrumente de măsurare sunt, de asemenea, variate, în funcţie de tipul de rezultat supus evaluării.

Ca ghid reglator al sistemului, evaluarea este, în general, orientată pe patru tipuri de produse: a. *cunoştinţe*, b. *capacităţi*, c. *deprinderi*, d. *personalitatea şi conduita elevului*.

a. *Sistemul de cunoştinţe*, calitatea şi temeinicia acestora reprezintă dimensiunea de primă mărime a unei persoane instruite prin şcoală. Minimalizarea rolului cunoştinţelor, în ideea combaterii stilului didactic tradiţionalist ar fi o gravă eroare. Deosebirea dintre interpretarea rolului cunoştinţelor în spirit tradiţionalist şi cea în spirit contemporan derivă din tipul de cerinţe fomulat de societatea modernă, în comparaţie cu societatea deceniilor anterioare. Ritmul în care s-au dezvolotat ştiinţa şi tehnica în secolul trecut, ca şi societatea în ansamblu, a fost un ritm lent, în care informaţia avea o durată de valabilitate mai mare şi ca atare, accentul era pus pe volum de cunoştinţe, mai puţin diversificat, utile vieţii profesionale, pe durate mari de timp.

Societatea actuală, ca şi cea preconizată pentru mileniul următor înregistrează progrese şi salturi rapide în toate domeniile, încât noutăţile ştiinţifice îşi pierd calitatea de "noutăţi" într-un timp rapid. În acest context, şcoala a fost nevoită să-şi alinieze teoria şi practica la specificul dezvoltării sociale şi la ritmul impus de acesta în virtutea raportului de interdependenţă dintre sistem şi macrosistem. În aceste condiţii, evaluarea cunoştinţelor trebuie înţeleasă sub raportul volumului de informaţie utilă şi nu al cantităţii de cunoştinţe cu semnificaţie informaţională minimă. De asemenea, din punctul de vedere al calităţii, cunoştinţele trebuie apreciate după valoarea lor operaţională, ca stimuli ai proceselor cognitive generatoare de capacităţi intelectuale necesare autoinstruirii şi achiziţiilor ulterioare şcolarităţii. Dacă anticii practicau principiul: "Non scholae, sed vitae discimus" (Seneca cel Tânăr), astăzi cu atât mai mult acest imperativ devine mai actual.

Însuşirea de informaţii selectate şi ordonate în sisteme este dovedit de elev prin tipurile de capacităţi intelectuale; el operează analize-sinteze, abstractizări şi integrări de noi concepte, sistematizate în conformitate cu logica internă a domeniilor de cunoaştere. În primele cicluri de şcolaritate, formarea capacităţilor intelectuale este condiţionată de asimilarea cunoştinţelor. Gândirea nu poate funcţiona în afara unor conţinuturi - stimuli. În

Scanned with OKEN Scanner

acelaşi timp, asimilarea fondului de cunoştinţe necesar pentru dezvoltarea intelectuală se produce prin stocarea şi păstrarea informaţiei, aşa încât cunoştinţele ca tip de rezultat şcolar supus evaluării conduc la costatarea nivelului de dezvoltare a memoriei ca structură psihică integrată blocului cognitiv.

În privinţa calităţii cunoştinţelor propuse pentru instrucţia şcolară, un rol important îl au documentele curriculare - plan de învăţământ, programe şcolare, manuale, dar, în primul rând, competenţa educatorului de a da valoare fiecărui element al sistemului, pentru ca evaluarea să cuprindă toate aspectele concurente.

Testarea calităţii cunoştinţelor asimilate oferă evaluatorului informaţii despre mecanismele învăţării şi particularităţile diferitelor structuri psihice angajate în elaborarea şi consolidarea comportamentelor aşteptate. Descriptorii de performanţă, ca modalitate de testare şi apreciere, trebuie să întrunească două caracteristici a. *specificul determinismului stimul-reacţie* şi b. *integralismul sistemului psihic.* De exemplu, în noua programă de istorie pentru clasa a IV-a, unul din obiectivele de referinţă este enunţat astfel: "la sfârşitul clasei a IV-a, elevul va fi capabil: să ordoneze cronologic evenimentele istorice studiate". Se ştie că pentru a deveni capabil să efectueze o astfel de operaţie, elevul trebuie mai întâi: a) să cunoască evenimentele istorice propuse; b) să le fi memorat; c) să-şi reprezinte reperele temporale ale mileniilor precedente, d) să cunoască şi alte tipuri de evenimente pentru a putea distinge evenimentul istoric de alte tipuri.

În comparaţie cu alte rezultate şcolare, cunoştinţele sunt mai uşor de evaluat, pentru că atât volumul cât şi calitatea acestora sunt mai uşor de cuantificat şi de transpus în itemi, cu condiţia ca, obiectivele de referinţă şi cele operaţionale să fi fost definite corect şi clar.

b. *Capacităţile* de toate categoriile, intelectuale, estetice, fizice, morale, ca produs al învăţării, constituie, de asemenea, obiect al evaluării.

În comparaţie cu cunoştinţele, capacităţile comportă un grad mai mare de dificultate pentru evaluator datorită faptului că sunt mai greu de cuantificat ca produs măsurabil. La şcolarii mici, această categorie de rezultate este în curs de dezvoltare. Structurile şi operaţiile mentale se află în stadiul în care efectele stimulărilor necesită încă repetări, sistematizări şi consolidări. Instrumente adecvate măsurării obiective a unei capacităţi sunt mai greu de întocmit. Totuşi, pot fi utilizate teste variate care, în mod

Scanned with OKEN Scanner

indirect, pun în evidenţă nivelul operaţiilor cognitive ca: analiză-sinteză, comparaţie, relaţionări între obiecte ori clase de obiecte, concretizări/particularizări, inducţii, deducţii din una-două premise simple etc.

c. *Deprinderile* reprezintă pentru evaluator o sursă superioară de *diagnoză* şi *decizie*, întrucât, ca produs al învăţării şcolare, ele înglobează toate achiziţiile precedente. În primul rând, capacitatea elevului de a transfera cunoştinţele din poziţia lor iniţială în poziţie terminală, ca suport teoretic al deprinderilor vizate. Chiar deprinderile preponderent motorii sunt condiţionate de cunoştinţe prealabile, de componenta cognitivă în integralitatea sa. De exemplu, deprinderea de a scrie nu constă numai în capacitatea copilului de a coordona mişcările specifice gestului grafic ci solicită întregul sistem cognitiv: analiză-sinteză, fonetică-grafică, reactualizarea fondului de reprezentări lexicale, dirijarea procesului prin limbajul intern etc.

Un alt aspect care facilitează evaluarea deprinderilor este caracterul *etapizat* al elaborării, consolidării şi perfecţionării lor. Fiecare etapă, la rândul ei, poate fi cuantificată, dezvăluind simultan nivelul la care se află procesul. Pe de o parte, potenţialul elevului de a progresa, iar pe de altă parte, potenţialul pedagogic al educatorului, exprimat în modul de a realiza instrucţia verbală şi demonstrarea modelului ca primă etapă a formării unei deprinderi. Aceleaşi posibilităţi de evaluare le oferă şi celelalte etape specifice fiecărei deprinderi. După cum, aceleaşi posibilităţi evaluative le oferă toate categoriile de deprinderi: senzorial-perceptive, verbale, de gândire, motrice. Este de remarcat faptul că deprinderile intelectuale pot fi evaluate mai greu decât cele motrice, cum ar fi de exemplu, deprinderea perceptivă de identificare a literelor în actul lecturii, caracterizată prin capacitatea de centrare a percepţiei pe punctele de maximă informaţie ale acestora.

Coeficientul cel mai mare de relevanţă în evaluarea deprinderilor îl constituie gradul de independenţă a elevului în asimilarea de informaţii din alte surse decât cele oferite de lecţie. Este punctul în care se intersectează calitatea deprinderilor intelectuale cu calitatea deprinderilor morale şi anumite trăsături de personalitate: independenţă, perseverenţă, curiozitate epistemică etc.

d. *Personalitatea* şi *conduita* elevului, constituie ultimul palier al evaluării.

Ca produs global al instrucţiei şi educaţiei, personalitatea exprimată în conduita generală defi-

Scanned with OKEN Scanner

neşte profilul fiecărui individ uman. Cultura asimilată, la început sub formă de joc apoi gradual, sub influenţa instrucţiei şi educaţiei, îl transformă pe om, îl umanizează. În acelaşi timp, el dobândeşte forţa de a se transforma pe sine, de a se construi, evoluând în direcţia aspiraţiilor şi a vocaţiei sale. Şcoala însă, este locul în care, sunt potenţate toate posibilităţile devenirii umane. Efectele influenţelor educaţionale se structurează în sinteze succesive, cristalizate în conduita generală, vizibilă, "măsurabilă", prin raportare la scara valorilor standardizate. Orice tip de activitate pe care o desfăşoară un elev evidenţiază de fapt trăsăturile de personalitate şi nivelul atins la un moment dat. De exemplu, rezolvarea problemelor, efectuarea unor experienţe de laborator, analiza unor texte literare dezvăluie note definitorii ale personalităţii cum ar fi: creativitate, preferinţe pentru valori morale, sau estetice, echilibru afectiv, premise aptitudinale etc.

Evaluarea personalităţii şi a conduitei poate fi efectuată prin intermediul testelor de personalitate pe care le oferă psihologia. Teste de acest gen au fost concepute de H. Rorschach, D. Klopfer, S.J. Beck şi prezentate în volumul "Metode pentru cunoaşterea personalităţii, cu privire specială la elevi", (A.Cosmovici, coord). Alte metode şi tehnici au fost tratate în capitolul al doilea al acestei lucrări.

Una din dificultăţile ivite în procesul evaluării personalităţii, însă, constă în faptul că aceasta nu poate fi disociată de celelalte componente ale sistemului biopsihic. Trăsăturile de bază ale personalităţii (temperament, caracter, aptitudini), evaluate ca entităţi în sine, constituie domeniul de cercetare al psihologilor. Însă "laboratorul" propice pentru acest tip de evaluare este şcoala, iar învăţătorul, fără sprijinul psihologului, nu reuşeşte să efectueze toate operaţiile evaluative în această privinţă.

Evaluarea procesului instructiv-educativ este de o importanţă majoră pentru luarea deciziilor de perfecţionare. Estimările globale nu oferă evaluatorului informaţia necesară, datorită complexităţii acestui proces, la care participă un număr mare de factori. Aşa încât, o evaluare adecvată impune investigarea fiecărui factor în parte, fără a pierde din vedere relaţia cu ceilalţi.

Măsurile de optimizare trebuie să fie în concordanţă atât cu specificul fiecărui factor, cât şi cu procesul în ansamblul său, care evoluează după principiile oricărui sistem şi, ca atare, trebuie luat în considerare, determinismul proces→produs, prin raportare la finalităţile educaţionale.

Scanned with OKEN Scanner

Categoriile de factori educaţionali supuşi evaluării sunt: a) agenţii activi: elevul/grupa - educatorul; b) documentele curriculare: planul de învăţământ, programele, manualele; c) formele de organizare; d) metodele-mijloacele auxiliare, spaţiul.

În dinamica procesului, toţi factorii acţionează interdependent iar gradul de coordonare depinde de factorul care dirijează procesul.

Dintre toate tipurile de raporturi care se creează între factori, cel mai pregnant este raportul dintre agenţii activi, elev-educator. Cu privire la evaluarea rezultatelor elevului ne-am referit în paginile anterioare. Analizat din interiorul procesului, trebuie relevată una dintre caracteristicile status-ului său de elev şi anume faptul că el devine simultan *subiect* şi *obiect* al educaţiei.

Pe măsură ce este solicitat să cunoască realitatea şi fenomenele care au loc, *elevul* este plasat în postura de obiect al acţiunii de autocunoaştere. El este solicitat să se înţeleagă pe sine, să-şi evalueze posibilităţile devenirii sale. Se "măsoară" în raport cu ceilalţi şi cu ambianţa socială care devine din ce în ce mai vastă pentru el. În plus, trebuie analizat şi modul în care este solicitat nu numai să cunoască mediul cu caracteristicile lui ci să-l şi transforme, transformându-se pe sine printr-un continuu proces adaptativ-readaptativ.

Cel de al doilea factor activ, *educatorul*, se află într-o dublă ipostază: *evaluator* şi *evaluat*.

Ca evaluator trebuie acceptată prezumţia că este cel mai autentic factor, fiind cel care dirijează procesul din interior. El este primul în măsură să aprecieze valoarea tuturor componentelor sistemului, elevii şi particularităţile lor, documentele curriculare după care îşi proiectează activitatea, lecţiile şi strategia didactică pe care o aplică, colaborarea cu alţi factori decizionali, cu familia şi totodată propria activitate de perfecţionare. Evaluarea efectuată de la acest nivel va fi mai obiectivă sau mai puţin obiectivă, în funcţie de spiritul critic practicat de el însuşi, de nivelul său de pregătire psihopedagogică şi de cultură generală.

Autoevaluarea activităţii profesionale, în special în domeniul educaţiei, dobândeşte valoare de factor *optimal*, în măsura în care educatorul nu s-a lăsat contaminat de narcisism.

Sperăm să nu fim acuzaţi de freudism, ori de tendinţa de a intra în zona psihiatriei. Această constatare este desprinsă din situaţii reale. Vechiul principiu socratic "Cunoaşte-te pe tine însuţi!" este prea puţin luat în seamă chiar de persoane la care spiritul critic trebuie să funcţioneze.

Scanned with OKEN Scanner

În cunoaşterea de sine importantă este poziţia pe care se situează cel care îşi propune a se cunoaşte, "instrumentele" cu care se măsoară dar, mai ales, termenul de comparaţie folosit.

Ca factor evaluat, învăţătorul este apreciat, în primul rând, de elevii săi, de părinţi şi de comunitatea în care îşi desfăşoară activitatea. Este un mod empiric de evaluare, dar are o puternică valoare reglatorie. Unitatea de măsură folosită de elevi este *încrederea, ataşamentul*. Chiar dacă la şcolarii mici discernământul încă nu s-a format, izvorâtă din zona afectivă, încrederea elevului în educatorul său este, în primul rând, expresia adaptării şi integrării sale în colectivitatea şcolară. Dacă el trăieşte autentic, bucuria reuşitei în activitatea pe care o desfăşoară este cea dintâi dovadă a calităţii climatului pedagogic, creat de învăţător.

O altă formă de evaluare "locală" este opinia părinţilor, care nu trebuie ignorată. Chiar acei părinţi mai puţin "cultivaţi", mai ales aceia, rareori greşesc în judecata lor. Este bine cunoscută febrilitatea cu care părinţii care au copiii în preajma debutului şcolar se străduiesc "să afle" care este cel mai bun învăţător din şcoala în care urmează să-şi înscrie copilul.

În zonele rurale, personalitatea învăţătorului este, de asemenea, filtrată prin opinia părinţilor şi a întregii comunităţi. Fără îndoială că acest mod de "evaluare" nu este practicat după principii docimologice. Atât elevii cât şi părinţii îl privesc pe învăţător în primul rând ca "om". Fără a minimaliza pregătirea sa profesională, mai pregnante sunt trăsăturile de personalitate, evaluate pe criterii morale. Sintagma "cum este învăţătorul aşa sunt şi elevii săi" a devenit aproape consacrată.

Evaluarea activităţii şi personalităţii învăţătorului, limitată doar la opinia elevilor şi a părinţilor este, fără îndoială, necompletă şi nu în totalitate concludentă. După cum, neconcludentă este şi evaluarea sa doar prin intermediul activităţiui elevilor şi a rezultatelor obţinute de aceştia. Există mai multe motive care determină o acţiune evaluativă de la nivele ierarhice superioare, exterioare procesului şi prin mijloace diversificate, mai eficiente.

În primul rând se ştie că ceea ce produc elevii ca rezultat al învăţării nu reprezintă în exclusivitate dependenţa de factorul educator. Învăţarea şcolară este influenţată de o pluralitate de factori şi nu în toate cazurile potenţialul pedagogic al educatorului determină rezultate egale la toţi elevii. În orice clasă de elevi există un număr variabil de supradotaţi, de subdotaţi, ori cu

Scanned with OKEN Scanner

potenţial mediu. Un elev cu grad mare de inteligenţă, cu un coeficient crescut al activismului psihic asimilează rapid şi temeinic conţinuturile propuse. În plus, resursele externe după cum se ştie, sunt filtrate diferenţiat şi ca atare performanţele trebuie evaluate, în funcţie de ambele categorii de factori - interni şi externi.

În al doilea rând, acelaşi potenţial profesional nu poate fi valorificat integral în condiţii materiale necorespunzătxoare: săli de clasă prost dotate, cu mobilier anacronic şi degradat, absenţa mijloacelor auxiliare, materiale cu uzură morală avansată etc.

În categoria aceloraşi factori negativi trebuie inclus şi climatul managerial nociv. Din nefericire, există directori de şcoli care îşi atribuie un mare merit din mulţimea anilor consumaţi ca directori, sau în alte funcţii "mai înalte", dar care, prea puţin îşi mai aduc aminte de ceea ce au învăţat în materie de psihologie şi pedagogie, dacă vor fi învăţat vreodată, sau dacă etica impusă de rangul funcţiei le este pe de-a-ntregul proprie.

În al treilea rând, decalajul dintre potenţialul profesional al învăţătorului şi rezultatele activităţii sale este mult influenţat de status-ul său social: căsătorie dizarmonică, salarizare sub nivelul trebuinţelor, distanţa mare de parcurs până la şcoală etc.

Alte aspecte care influenţează negativ rezultatele activităţii învăţătorului diminuând capacitatea sa profesională sunt evenimentele stressante din viaţa sa personală: divorţ, decese etc.

Un alt factor care trebuie inclus în acţiunea de evaluare a activităţii învăţătorului constă în nonconcordanţa dintre trăsăturile de bază ale personalităţii sale şi pregătirea profesională: atitudini negative în relaţiile cu elevii şi cu părinţii, cum ar fi lipsa de principialitate, instabilitate emoţională, tradusă în gesturi agresive în aplicarea unor sancţiuni brutale, umilitoare. Există încă învăţători care practică metode medievale: punerea elevilor la colţ, aşezatul în genunchi, răsucirea urechilor şi alte asemenea "corecţii".

În aceeaşi ordine de idei, trebuie avut în vedere şi raportul invers dintre pregătirea profesională şi însuşirile de personalitate. O personalitate pozitivă dar cu slabă pregătire profesională, anacronică în concepţii, depăşită ca nivel de pregătire, nu poate obţine rezultatele aşteptate de elevi şi de societate. În lucrarea sa "Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului", I.T. Radu (p.296), îl citează pe Green J. care, prin una din ideile sale, ilustrează afirmaţiile noastre de mai sus: "profesorii bine pregătiţi modulează schimbări calitative în

Scanned with OKEN Scanner

viaţa elevului, iar cea mai tristă experienţă din viaţa lui este să fie condamnat să petreacă un an în clasa unui profesor slab pregătit".

Evaluarea activităţii învăţătorului de către factori exteriori procesului este o problemă încă nerezolvată. În primul rând, se pune întrebarea dacă evaluatorul (directorul sau inspectorul) este, calitativ, superior celui evaluat, pentru ca diagnosticul său să determine impulsuri ameliorative. Se pune întrebarea: *cine* şi *cum* sunt evaluaţi evaluatorii? Inventarul de situaţii negative evocat mai sus trebuie privit ca indicator pentru excepţii de la regulă. Se admite ipoteza că directorii de şcoli întrunesc toţi parametrii profesionali şi de personalitate, cel puţin cu o cotă mai mult decât cei pe care îi evaluează. De la aceeaşi ipoteză admitem că evaluatorii evaluatorilor sunt persoane care au atins cote superioare de pregătire managerială şi că se disting ca personalităţi consacrate.

Desfăşurarea practică a activităţii de evaluare a educatorului creează multe dificultăţi celui ce o întreprinde. Aceste dificultăţi decurg din hipercomplexitatea procesului pe care îl dirijează educatorul. Cum lecţia concentrează în procesualitatea ei majoritatea indicatorilor valorici, modalitatea dominantă de evaluare a rămas încă *asistenţa* educatorului de către evaluator la o lecţie sau la un set de lecţii şi alte activităţi. Această practică evaluativă se organizează periodic de către directorii de şcoală, ori în etape distincte, cu prilejul trecerii unor examene de grad didactic.

Teoretic, fiecare dintre evaluatori, director ori inspector, îşi propune ca diagnosticarea să fie susţinută de cele mai relevante aspecte înregistrate în semnificaţia lor reală, ceea ce este greu de obţinut. Acest deziderat ar fi realizabil dacă activitatea n-ar fi influenţată de modificarea comportamentului educatorului şi a elevilor, determinată de prezenţa asistentului. Or, este bine cunoscut faptul că inspecţia şcolară prin asistenţă la lecţii alterează, în mare măsură, autenticitatea comportamentală a subiectului în cauză. Care inspector nu ştie cât festivism se pune în scenă în cadrul lecţiilor programate pentru inspecţie? Câte note false nu se "cântă" faţă de partitura originală?

Dedublarea ca funcţie psihică este, într-adevăr, o caracteristică necesară educatorului. Dar, în condiţiile în care cel vizat (educatorul), este stăpânit de dorinţa de a obţine aprecieri pozitive, la cote înalte, efortul de a nu se developa în ceea ce este el, cel autentic, are efecte dintre cele mai stridente. "Este o strategie a educatorului de a nu se lăsa măsurat" (I.T. Radu, p.297).

Scanned with OKEN Scanner

Aşa încât, evaluarea educatorului este mult mai dificilă decât a oricărui factor din structura sistemului de învăţământ. Şi totuşi, ea trebuie făcută. Experienţa a dovedit că indicatorul cel mai relevant îl constituie rezultatele elevilor, potrivit principiului ergonomic că în orice domeniu de activitate umană se măsoară produsul. Un bilanţ mai relevant în cazul evaluării educatorului se poate obţine comparând cele două tipuri de informaţii: *cele rezultate din autoevaluare,* cu *cele rezultate din evaluarea exterioară.* Atât unele cât şi celelalte raportate la obiectivele educaţionale.

Evaluarea activităţii învăţătorului este o problemă plină de răspundere şi deloc uşoară pentru evaluatori. Aşa cum evaluarea activităţii elevului are, în primul rând, rolul de a-i stimula forţele în direcţia împlinirii lui ca personalitate, evaluarea activităţii educatorului trebuie să fie constructivă, pentru a-l impulsiona în direcţia perfecţionării.

În capitolul al doilea al prezentei lucrări am sugerat câteva modalităţi de pregătire şi perfecţionare a învăţătorului. În cele ce urmează, vom schiţa o grilă a reperelor orientative în proiectarea acţiunii evaluative

1. Primul obiectiv este *personalitatea* privită în ansamblul său, ca stimul complex de natură socioculturală, deoarece în însuşirile sale manifeste este condensată cantitatea de cultură asimilată. De modul său de acţiune depinde valoarea tuturor factorilor. El este agentul optimizator al comunicării în grup apărând în faţa elevilor săi ca întruchiparea nemijlocită a actului pedagogic. Elevii se aliniază la modelul viu aşa cum îl percep, înainte de a învăţa matematică, citire etc. Învăţarea şcolară, la clasele mici, este eficientă doar într-un *climat pedagogic*, iar acest climat poartă amprenta personalităţii celui care conduce procesul/ activitatea.

a. *Vorbirea* reflectă structura gramaticală, calitatea lexicului, expresivitatea specifică limbii rostite, orizontul de cultură.

b. *Comunicarea nonverbală*: mimica, gestica, postura, ritmul mişcărilor şi coordonarea acestora, deplasarea în spaţiul de învăţare. Sunt învăţători care se deplasează dintr-un loc în altul, în chip agitat, fără vreun scop didactic, fapt care distrage atenţia elevilor.

c. *Ţinuta vestimentară* este expresia culturii estetice şi a simţului etic.

2. *Al doilea obiectiv este ţinuta ştiinţifică a activităţilor şcolare* reflectată în: a. *concepţia* în baza căreia efectuează acţiunea de investigare şi cunoaştere biopsihică a elevilor; b. *concepţia* în baza căreia proiectează realiza-

Scanned with OKEN Scanner

rea obiectivelor cadru pentru clasa pe care o conduce; c. *exactitatea* ştiinţifică a conţinuturilor instrucţionale propuse pentru realizarea obiectivelor de referinţă; d. *identificarea* celor două categorii de resurse angajate în activitatea de învăţare; e. *identificarea* parametrilor optimi ai strategiei didactice pentru fiecare tip de activitate; f. *stabilirea* reperelor evaluative, pentru fiecare secvenţă a lecţiei; g. *selecţia* şi *proiectarea* activităţilor extraclasă şi extraşcolare.

3. *Standardele activităţii elevilor:* a. maxim, b. mediu, c.minim.

4. *Stilul*, ca expresie a aptitudinii pedagogice: a. tipul de *autoritate*, internă (constructivă), externă (distructivă); b. *atitudini* exprimate în raport cu sine (spirit critic în autoevaluare), în relaţiile cu elevii şi părinţii; c. *spirit de echipă* (conlucrare, principialitate, comunicare directă, elevată); d. *armonizarea* intereselor personale cu cele ale instituţiei; e. întăreşte *prestigiul* şi *onoarea* profesiei; f. *cooperează* cu factorii ierarhici.

5. *Nivelul perfecţionării*: a. gradul didactic; b. autoinstruire, autoperfecţionare; c. cercetare, experimentare, publicaţii ştiinţifice; d. plafonat, rutinier.

Grila de mai sus desigur, poate fi modificată, adaptată, în funcţie de viziunea factorului evaluator.

Surse bibliografice

1. Aebli, H., Diddactica psihologică (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1973.
2. Ausubel, D.P., Robinson, F.C., Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică (trad.) Bucureşti, E.D.P., 1981.
3. Cerghit, I. (coord.) şi colab., Perfecţionarea lecţiei în Şcoala modernă, E.D.P., Bucureşti, 1983.
4. Cosmovici, A., (coord.), Metode pentru cunoaşterea personalităţii, cu privire specială la elevi, E.D.P., Bucureşti, 1972.
5. Gagné, R.M., Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1977.
6. Huberman, A.M., Cum se produc schimbările în educaţie, contribuţie la studiul inovaţiei, E.D.P., Bucureşti, 1978.
7. Ionescu, M., Lecţia între proiect şi realizare, Ed.Dacia, Cluj-Napoca, 1982.
8. Landsheére, V. De, Landsheére, G. De, Definirea obiectivelor educaţiei, (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1979.
9. Negreţ, I., Tradiţie şi inovaţie psihopedagogică, în: Metodica predării Limbii şi literaturii române în liceu, E.D.P., Bucureşti, 1983.
10. Nicola, I. Pedagogie, ed.a II-a, E.D.P.,R.A., Bucureşti, 1994.
11. Pavelcu, V., Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii, E.D.P., Bucureşti, 1982.
12. Skinner, B.F., Revoluţia ştiinţifică a învăţământului, (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1971.
13. Radu, I.T., Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului, E.D.P., Bucureşti, 1981.

Scanned with OKEN Scanner

„Copilul care se naşte nu intră într-o ambianţă naturală, el intră în civilizaţie."
(M. Montessori)

Capitolul V

Familia, elevul şi şcoala

1. Familia ca prim mediu educogen.

Familia a fost, dintotdeauna, apreciată ca fiind o importantă instituţie socială, pentru multiplele funcţii pe care le îndeplineşte. Rolul ei în formarea copilului pentru viaţă este hotărâtor.

Dacă în domeniul instrucţiei, şcoala îi asigură copilului pregătirea pentru activitatea profesională, în domeniul structurilor de bază ale personalităţii, fiecare individ evoluează pe baza moştenirii ereditare, iar din punct de vedere formativ, în special, în domeniul moral, caracterul şi conduita generală poartă amprenta climatului familial şi a influenţelor primare.

Studiile de psihologie şi pedagogie, referitoare la contribuţia părinţilor în devenirea copilului ca adult, situează *funcţia biologică* în prim plan. Această concepţie este pe deplin justificată. Ştiinţa a demonstrat valabilitatea acestei teze din două considerente la fel de importante.

În primul rând, din punctul de vedere al perpetuării speciei, iar în al doilea rând, din punctul de vedere al *calităţii* potenţialului biologic, ca factor determinant în procesul constituirii şi organizării funcţiilor psihice. Particularităţile dezvoltării, şi ritmul în care se produce aceasta sunt determinate ereditar. Evoluţia normală sau, dimpotrivă, aberantă se explică prin specificul elementelor primare de ordin biologic. *Calitatea* celor 23 de cromozomi din mediul biologic patern uniţi cu cei 23 de cromozomi din mediul biologic matern constituie materialul genetic al fiecărui individ. De asemenea, cele 15 miliarde de celule nervoase reprezintă principala "zestre" pe care părinţii o dăruiesc copilului.

Scanned with OKEN Scanner

Ritmul rapid în care se maturizează sistemul nervos şi cel muscular fac ca, în numai câteva luni de la naştere copilul să poată fi definit deja ca fiinţă umană (R. Vincent).

Cu toată această contribuţie imensă a părinţilor la crearea fiinţei umane, a reduce rolul lor doar la asigurarea continuităţii biologice, ar fi cu totul eronat. Omul devine om doar sub influenţa mediului socio-cultural. Chiar şi din punct de vedere biologic, funcţia reproductivă la om a dobândit în timp alte semnificaţii.

Determinarea socio-culturală a procesului hominizării prin adâncirea şi ascensiunea construcţiei personalităţii, a modificat substanţial funcţia reproductivă la om. Implantul valorilor culturale în structurarea tuturor funcţiilor biopsihice umane a ridicat funcţia reproductivă din zona instinctuală, în cea a conştientului.

Planing-ul familial a devenit azi un domeniu de mare importanţă, în scopul de a pune de acord trebuinţele biologice reproductive cu cele economico-sociale. Intercondiţionarea factorilor ereditari cu cei de mediu extern, în special cu educaţia, pune în evidenţă şi alte roluri şi atribuţii ale părinţilor. Iubirea parentală oricât ar fi de puternică şi de statornică nu poate fi suficientă pentru creşterea şi dezvoltarea copilului în limite normale.

Mediul familial favorabil înseamnă, în primul rând, câteva componente de bază: a. *nutriţie* corespunzătoare (alimente bogate în glucide, hidrocarbonate, proteine etc.), controlată şi dirijată după norme igienice; b. *locuinţa* dotată adecvat (mobilier, temperatură optimă vară/iarnă, ordine şi curăţenie); c. *program zilnic* raţional, în funcţie de vârsta copilului (v. cap. II, Secţiunea B); d. *asistenţă medico-sanitară* la nivelul secolului în care trăim.

Caracteristicile mediului familial favorabil, expuse mai sus, desemnează funcţia economică a familiei. Condiţiile materiale au repercusiuni directe asupra copilului. Funcţia economică a familiei este determinată de nivelul general de dezvoltare economico-socială din etapa istorică dată. Sunt asigurate condiţiile economice, la standarde acceptabile pentru toţi membrii societăţii?

Studiile sociologice au demonstrat că, în ciuda unor ideologii care au promovat politici egalitariste, din punct de vedere economic, stratificaţia socială a îmbrăcat forme din ce în ce mai contrastante. Rezultatele ştiinţei şi tehnicii avansate din secolul nostru n-au adus beneficii economice tuturor categoriilor sociale. Adâncirea crizei economice actuale din ţara noastră a determinat diminuarea drastică din punct de vedere material a multor familii.

Scanned with OKEN Scanner

Condiţiile precare în care trăiesc copiii acestora au repercusiuni puternice asupra potenţialului biopsihic. Copiii subnutriţi, fără locuinţă corespunzătoare, lipsiţi de ocrotire ori abandonaţi sunt, de fapt, scoşi din sfera educaţiei şi a instrucţiei instituţionalizate.

Ridicată la rangul de *drept fundamental* al fiecărui copil, educaţia a devenit inaccesibilă pentru o mare categorie. Atât grădiniţa, cât şi şcoala primară cunosc o scădere drastică a numărului de copii. Pe de o parte, imaturitatea biologică şi psihică, pe de altă parte incapacitatea părinţilor de a le asigura hrană, îmbrăcăminte, rechizite şi manuale fac imposibilă frecventarea şcolii. Iar mediul familial degradat, din aceleaşi cauze, nu mai constituie o garanţie pentru securitatea lor.

Situaţiile menţionate mai sus reprezintă excepţiile negative ale unei etape care sperăm să nu se prelungească, deşi efectele produse în plan educaţional vor fi de mare durată. Recuperările în educaţie sunt mai greu de realizat sau imposibil. Starea economică a familiei este o condiţie importantă din punct de vedere educaţional, dar nu determină, în exclusivitate, reuşita şcolară. Există, într-adevăr, un raport foarte strâns între nivelul economic şi cel sociocultural al unei familii (Gesell, 1936, Chombart de Lauwe, 1965), relevat de mulţi cercetători. Dar sunt şi caracteristici care întregesc factura de mediu favorabil: tipul de autoritate parentală, relaţiile interindividuale între părinţi, între copii şi părinţi, între copii şi bunici, în cazul familiilor formate din trei generaţii, stilul general de viaţă etc.

Din cercetările efectuate de noi, pe tema adaptării copilului la mediul şcolar, folosind cu precădere metode de tip longitudinal, s-a constatat că în fiecare grupă de şcolari există un număr însemnat de copii care, deşi provin din familii cu venituri modeste se disting ca elemente deosebite, dornice să se realizeze. După cum nici eşecul şcolar nu poate fi explicat numai prin caracteristicile celor doi factori de mediu: ereditate-nivel economic sau sociocultural. Dacă în cazurile menţionate mai sus, balanţa înclină în sens negativ, nici în cazurile opuse celor menţionate, performanţele/nonperformanţele şcolare nu pot fi atribuite unuia sau altuia din factori. Condiţionările după cum se ştie, sunt multifactoriale. Practica şcolară demonstrează din plin acest aspect. De exemplu, mulţi copii care aparţin unor familii cu nivel economic ridicat, nu dau randamentul scontat. Preponderenţa o deţine climatul afectiv-emoţional, cunoaşterea şi aplicarea regulilor educaţionale, stilul de viaţă familială etc.

Scanned with OKEN Scanner

2. Climatul familial şi impactul său asupra formării copilului

Diferenţele de ordin economic, sociocultural sau de altă natură sunt realităţi cu un puternic impact asupra dezvoltării personalităţii copilului şi a formării lui în conformitate cu idealul social şi cel personal. În ciuda acestor diferenţe, familia ca instituţie prezintă anumite însuşiri comune. Toţi părinţii năzuiesc să-şi vadă copiii mari, bine educaţi şi bine pregătiţi pentru viaţa profesională. Mulţi dintre ei abandonează cursa. Unii o fac din ignoranţă, unii din lipsă de răspundere, alţii din imposibilitatea de a-şi juca rolul până la capăt, din variate motive.

Câteva caracteristici ale climatului familial general merită să fie evidenţiate:

a. *Relaţia foarte strânsă dintre mediul familial şi caracteristicile societăţii căreia îi aparţine.* Prin familie sunt *conservate* şi *transmise* urmaşilor obiceiurile, tradiţiile socio-culturale, mentalităţile, prejudecăţile etc. În general, rânduielile societăţii respective sunt reflectate în *structura familiei*, în *concepţia* şi *demersurile vieţii cotidiene*. Intercondiţionarea macrosistem-sistem-subsistem este atât de strânsă, încât elementul subordonat evoluează în direcţia celor supraordonate. Din acest punct de vedere, bunici-părinţi-copii urmează, în esenţa intimă familială, traseul marcat de antecesori. Preponderenţa factorului tradiţie-mentalitate se constată, în special, la familiile din mediul rural sau la cele din anumite zone urbane, "mai puţin urbanizate".

b. *Asimilarea de către copii a cutumelor familiale* se produce, în general, fără a fi comunicate verbal, doar în virtutea situaţiei de coabitare. Regulile explicite ale educaţiei se învaţă doar în măsura în care familia îşi propune acest obiectiv, dacă părinţii înşişi le cunosc sau doresc să le cunoască. În cele mai multe cazuri, părinţii aşteaptă să meargă copilul la şcoală, derobându-se de orice responsabilitate faţă de evoluţia lui ulterioară.

c. *Componenta atitudinală* a părinţilor, exprimată spontan în situaţiile de viaţă curentă, dominată de tradiţie şi mentalităţi exercită cea mai puternică influenţă asupra conduitei morale a copilului. El percepe nemijlocit reacţiile părinţilor şi le asimilează ca atare. Se ştie, de exemplu, că expresiile emoţionale au o mare forţă contagioasă. Mimica şi gestica mamei care se întreabă nonverbal "de ce întârzie tata să vină acasă?", ridicând sprâncenele şi umerii, va fi imitată identic de către copilul care a observat-o.

Scanned with OKEN Scanner

Într-o situaţie comparabilă, fiind întrebat "de ce ai vărsat cerneala pe covor?", în locul răspunsului verbalizat, el va ridica umerii şi sprâncenele. În primii 6/7 ani de viaţă, la preşcolar şi şcolarul mic, învăţarea morală, în special, se produce *intuitiv*, prin *imitaţie*.

d. *Fiecare familie are un cod valoric*, pe care îl apără din amor propriu. Copiii îl descifrează uimitor de repede şi îl vor respecta ca atare, chiar dacă, pe măsură ce judecăţile morale se vor forma şi prin raportare la scala valorică socialmente acceptată, vor constata oarece contradicţie. Primele comportamente fiind bine consolidate, datorită fenomenului de interferenţă, o modificare atitudinală voită se va produce cu mari dificultăţi.

e. *Circulaţia informaţiei în cadrul grupului familial* se produce rapid, pe toate canalele, atât în plan vertical, cât şi în plan orizontal, chiar în familiile cu mulţi membri. De exemplu, o decizie, o apreciere, emise de tata ori de mama, sunt receptate de către copii, ca în cazul vaselor comunicante. Ei "află", fără întârziere "despre ce este vorba".

Alte caracteristici ale mediului familial decurg din *tipul de relaţii interindividuale.* Între membrii unei familii, raportul de interdependenţă este foarte complex. Este tocmai elementul care asigură unitatea familiei. Un eveniment nedorit, de natură să creeze o fisură la un nivel sau altul, reverberează asupra întregului sistem, creând dezechilibre ale căror efecte pot prejudicia unitatea.

Raportul dintre cei doi părinţi este cel mai puternic, cu rezonanţă asupra întregii atmosfere familiale. Când acest raport se întemeiază pe sentimente puternice de iubire, stimă, admiraţie, "efectul de undă" se resimte în toate compartimentele vieţii familiale. Cel mai evident efect se va produce în sfera educaţiei copiilor, căci armonia relaţiilor parentale desemnează unitatea influenţelor educaţionale. *Unitatea de acţiune* în procesul educaţional este unul din principiile fundamentale, care ghidează elaborarea şi consolidarea comportamentelor pozitive. În momentul în care cele două surse de influenţă - mamă-tată - nu mai acţionează la unison, linia de evoluţie a conduitei copilului va fi grav afectată.

Acţiunea unitară a părinţilor, chiar din primele faze de sugar - conform studiilor psihanalitice - va produce efecte ce se vor prelungi în toate stadiile dezvoltării copilului. Primul "dresaj" capătă o importanţă primordială pentru formarea personalităţii (R. Vincent, p. 214). Chiar în prima fază postnatală a copilului, trăsăturile cele mai pregnante ale personalităţii părinţilor imprimă anumite

Scanned with OKEN Scanner

însuşiri procesului de dezvoltare a copilului. Alcătuirea şi respectarea programului adaptat la specificul bioritmului din faza respectivă, tipul de alimentaţie, starea afectivă a mamei în timpul alăptării marchează stilul de viaţă familială.

Prezenţa celor doi părinţi în viaţa copilului este primul indiciu de echilibru al mediului de familie. Însă nu în toate cazurile este realizabilă această cerinţă. Schimbările profunde din societatea modernă au produs modificări substanţiale şi la nivelul vieţii de familie. Din ce în ce mai mult, atât bărbaţii cât şi femeile participă la o viaţă socială mult mai intensă, faţă de secolul trecut. În plus, prin natura profesiilor practicate de bărbaţi (aviatori, marinari, militari), taţii sunt mai puţin prezenţi în viaţa copiilor. În multe state însă au fost adoptate legi prin care li se asigură bărbaţilor dreptul la concediu, în primele luni de la naşterea copilului.

Relaţiile interindividuale între părinţi şi copii sunt de o importanţă covârşitoare. Din nou pornim de la ipoteza: dacă armonia matrimonială este constant menţinută la cote de normalitate, împărţirea atribuţiilor între părinţi în ceea ce priveşte creşterea şi educaţia copiilor apare ca ceva firesc. Dacă echilibrul marital a fost perturbat, problemele de ordin educaţional nu vor întârzia să apară. Din cercetările efectuate de noi pe această temă, s-au desprins drept cauză principală a perturbării vieţii de familie schimbările din societate care au determinat modificări în viaţa personală, aproape în toate categoriile de profesionişti. Fluctuaţiile în viaţa profesională, ca urmare a dinamismului economic, au determinat schimbarea profesiei ori a locului de muncă la distanţe mari de domiciliu şi, în felul acesta, în special taţii lipsesc mai mult timp din viaţă copiilor. În unele cazuri, atât femeile mame cât şi taţii se deplasează din localitate cu diverse interese de serviciu. Astfel de situaţii creează modificări în programul vieţii de familie şi, implicit, în programul educaţional. În aceste condiţii, 75 de familii din cele 123 investigate de noi au fost nevoite să-şi încredinţeze copiii spre creştere bunicilor, iar după vârsta de doi ani, aceştia au fost crescuţi în creşe sau cămine cu program prelungit, aşa că "întâlnirea" părinţilor cu copilul a devenit ocazională.

Dacă programul educaţional din creşe şi cămine este judicios organizat, cu personal calificat, copilul se va dezvolta normal şi va primi o mai bună pregătire pentru şcoală, decât într-un cadru familial cu mari carenţe. Caracteristicile societăţii moderne au imprimat vieţii de familie propriile

Scanned with OKEN Scanner

ei sensuri: ritm alert în desfăşurarea evenimentelor economico-sociale, instabilitate în viaţa profesională şi, astfel, relaţiile familiale au fost mult diluate. De aceea şi responsabilitatea părinţilor faţă de educaţia copiilor a scăzut foarte mult. Numărul părinţilor care supraveghează creşterea şi dezvoltarea copilului este în continuă scădere, tocmai în stadiile care preced şcolaritatea. Cei 6/7 ani de viaţă de la naştere sunt anii caracterizaţi de un ritm rapid de creştere, de transformări neurofiziologice şi ar impune, în mod corespunzător, organizarea raţională a influenţelor educaţionale necesare dezvoltării psihice.

Autoritatea părinţilor este cea mai elocventă expresie a tipului de relaţii părinţi-copii. Anumite întrebări se impun: ce tip de autoritate reprezintă tatăl, ce tip de autoritate reprezintă mama? Prin ce mijloace îşi exercită părinţii autoritatea faţă de copii?

În general, tipul de autoritate parentală se apreciază după mijloacele prin care este impusă în rezolvarea problemelor cotidiene, a conflictelor, a oricărui eveniment şi a întâmplărilor din viaţa copilului.

Potrivit tradiţiei, tatăl reprezintă autoritatea supremă în familie. Sunt însă şi excepţii. În numeroase familii mama are mai multă autoritate. Indicele valoric în această privinţă este gradul de credibilitate, de ascendenţă, pe care îl are unul sau celălalt părinte. În familie, ca în orice instituţie, trebuie să există un centru de decizie, care să reglementeze buna funcţionare a sistemului. În cazul autorităţii parentale, totul depinde de structura personalităţii părinţilor, de însuşi nivelul lor de *educaţie* şi *cultură*. Tipul de autoritate transpare în modul de repartizare a rolurilor, în *stilul* în care sunt formulate cerinţele şi regulile de organizare a programului de viaţă şi de executare a sarcinilor propuse dar, mai ales, în maniera de a *controla* şi *evalua* rezultatul activităţii copilului.

Principiul care stă la baza unei autentice autorităţi a părinţilor este *caracterul echilibrat al cerinţelor şi consecvenţa atitudinilor* faţă de măsurile ameliorative ale procesului educaţional. Atât mama, cât şi tatăl trebuie să dozeze cu mult discernământ sarcinile pe care le va îndeplini copilul. De asemenea, controlul exercitat asupra activităţii şi conduitei copilului trebuie să fie sistematic, iar o măsură o dată luată să fie aplicată consecvent, fără ezitări şi fluctuaţii. Sunt mulţi părinţi care mâine interzic ceea ce azi a fost permis. Sau, mai grav, o măsură luată de un părinte este contrazisă de celălalt. În acest caz nu este vorba numai de submina-

Scanned with OKEN Scanner

rea autorităţii, ceea ce este un lucru foarte grav, ci de perturbarea procesului formării convingerilor morale, a structurilor atitudinale ale copilului.

În general, copiii comit multe greşeli şi foarte multe decizii ale părinţilor sunt încălcate. Dar, de cele mai multe ori o fac din necunoaşterea regulilor morale pe care le impune o faptă sau alta. Sunt părinţi care trec direct la sancţiuni severe, uneori disproporţionate în raport cu fapta comisă, fără să i se explice copilului gravitatea şi cauzele care au generat-o. Or, *învăţarea morală*, pe lângă exemplul oferit de părinţi şi alţi factori adiacenţi, trebuie însoţită de analize, de explicaţii, oferite cu calm, de pe poziţii principiale. De cele mai multe ori, părinţii nu le permit copiilor să se justifice şi nici nu îi îndeamnă să-şi analizeze singuri greşeala pentru a-i determina, în felul acesta, să conştientizeze linia de conduită pe care să o urmeze. Dacă pentru o abatere minimă de la cerinţa disciplinară, copilul va fi penalizat dur, aplicându-i-se pedepse umilitoare, fără să-i fi fost luate în seamă justificările, poate plauzibile, la proxima abatere, el va încerca să se apere prin minciună şi subterfugii. Înjosirea şi umilinţa repetate prejudiciază grav procesul formării personalităţii, fie prin "tocirea" sensibilităţii faţă de stimulările specifice, fie prin crearea unor traume cu repercusiuni imprevizibile.

Opus tipului de *autoritate exterioară* impusă prin mijloacele amintite este tipul de *autoritate internă*, izvorâtă din însuşirile pozitive de personalitate ale părinţilor. Părinţii, în calitate de educatori - primii educatori - impun respect, stimă, iubire profundă, prin superioritatea conduitei lor. Dacă în faţa unei greşeli grave, comisă de copil, tatăl se manifestă ca un bun sfătuitor, acordându-i încredere, sugerându-i soluţii acceptabile ca valoare morală, în raport cu vârsta şi cu particularităţile psihoindividuale, atunci se va crea climatul necesar cultivării sincerităţii, a răspunderii faţă de propriile fapte. Feedback-ul pozitiv este productiv în toate tipurile de învăţare. *Autoritatea nu înseamnă lipsă de toleranţă, după cum toleranţa nechibzuită anulează orice formă de autoritate.*

Prin analogie cu personalitatea educatorului oficial, personalitatea părinţilor trebuie să fie un laborator de informaţie, de acţiune pozitivă, de noutate, însuşiri care se transferă în personalitatea copiilor fără eforturi speciale, ci într-un climat de congruenţă nedisimulată. "În timpul copilăriei, individul uman este atât de dependent de alţii, încât n-ar putea să trăiască dacă nu obţine

Scanned with OKEN Scanner

răspunsuri din partea lor" (R. Linton, 51). "Cea mai manifestă trebuinţă psihică a omului este aceea de răspuns afectiv" (idem). Climatul familial cu cel mai puternic impact pozitiv asupra formării copilului, este climatul susţinut de o constantă afectivitate, bine temperată, manifestată în toate situaţiile prin răbdare, calm, înţelegere, multă pricepere şi devotament faţă de educaţia copilului.

Practica educaţională dovedeşte, la fiecare pas, că nimic din ceea ce îl înconjoară pe copil nu are o mai puternică forţă decât afecţiunea, ca element distinctiv al ambianţei necesare dezvoltării puiului de om. Cele mai frumoase raţionamente şi cele mai nobile sfaturi nu fac cât un gest de mărinimie, de iubire şi încredere. Exemplele de dragoste, de comportare delicată şi de respect îi fac pe copii să nutrească, la rândul lor, dragoste şi respect faţă de părinţi, faţă de fraţi şi, mai târziu, faţă de educatori şi colegi. În teoria pedagogică, precum şi în practica educaţională, noţiunea de *dragoste* nu poate fi gândită decât împreună cu noţiunea de *exigenţă*. Actul pedagogic, fie în şcoală, fie în familie, evoluează pe cadranul **dragoste-exigenţă, iubire-respect, autoritate-încredere**. Doza de afectivitate în educaţie nu poate fi măsurată cu vreo "unitate anume". N-a fost creat încă un grafic cu prescripţii fixe de dăruire afectivă şi de însumare a exigenţelor. Măsura de "distribuţie" ţine de condiţiile concrete şi de tactul cu care părinţii conduc procesul formării copilului. Ideea de *ambianţă afectivă* nu trebuie echivalată cu cea de creare a unui climat de copleşitoare dezmierdări şi răsfăţ, de satisfacere nechibzuită a oricărei dorinţe, fără a-l solicita pe copil în exerciţiul efortului necesar modelării sale. Mai ales în domeniul moral, în care formarea convingerilor şi a conduitei necesită un sistem de cerinţe ferme, categorice, susţinute permanent de respect pentru personalitatea copilului, făcându-l, totodată, să se simtă *iubit* şi *ocrotit*. Hotărârea cu care trebuie impuse regulile morale nu trebuie să fie înţeleasă ca brutalitate, ci ca mobilizare progresivă a efortului de a săvârşi fapte demne de laudă, oferindu-i copilului posibilitatea de a-şi dezvălui întregul potenţial. Nu teama de pedeapsă trebuie să-l determine pe copil la acţiune, ci plăcerea de a îndeplini o sarcină, de a se bucura de aprecierea celor din jur şi de a se afirma ca personalitate.

Scanned with OKEN Scanner

3. Obiectivele educaţionale ale familiei

Părinţii care au acceptat, în cunoştinţă de cauză, să lase urmaşi, implicit, şi-au asumat răspunderea educării lor în conformitate cu normele specifice "bunei creşteri". Această categorie de părinţi este, de fapt, reprezentativă pentru societate şi prin ea se realizează legătura dintre generaţii. Rolul jucat de către părinţi, în continuitatea socială, prin contribuţia lor la opera de educaţie a tinerelor generaţii, a determinat apariţia unui nou domeniu de cercetare psihopedagogică, acela al *psihologiei părinţilor*.

Una din însuşirile caracteristice psihologiei părinţilor este năzuinţa lor de a-şi vedea copiii mari, bine instruiţi şi bine formaţi pentru viaţă. Însă, viziunea globală pe care o au unii părinţi despre viitorul copilului este, de cele mai multe ori, expresia unei dorinţe profund subiectivizate. Ei nu conştientizează suficient întreaga problematică pe care o creează traseul devenirii copilului, prin interferenţa atâtor alţi factori care pot influenţa dezvoltarea normală şi formarea personalităţii la parametrii standardelor sociale acceptate. Experienţa ne oferă destule exemple de situaţii în care decalajul dintre ceea ce doresc părinţii în fazele iniţiale ale apariţiei copilului şi ceea ce se produce până în etapa în care ei îşi pot considera atribuţiile încheiate, este foarte mare. Iată câteva cauze care determină astfel de decalaje:

a. *mulţi părinţi consideră grija pentru copil doar în a-i asigura alimentaţia, igiena şi satisfacerea altor trebuinţe primare*; dar acest gen de grijă are mai mult o încărcătură instinctuală;

b. *noţiunii de educaţie* i se atribuie un înţeles foarte îngust, de către mulţi părinţi, datorită unor cunoştinţe vagi, incomplete, pe care le au ei despre educaţie sau datorită nivelului lor propriu de educaţie şi cultură.

Pentru a elimina sau pentru a micşora decalajul dintre ceea ce doresc părinţii pentru copilul lor şi ceea ce trebuie făcut eficient, societatea trebuie să ia anumite măsuri prin care să le asigure părinţilor o mai largă înţelegere a rolului pe care îl au în domeniul educaţiei.

În primul rând, acţiunea de educaţie permanentă nu trebuie înţeleasă ca acţiune legată de performanţe profesionale. Ea trebuie să vizeze, în primul rând, ridicarea continuă a nivelului de cultură şi civilizaţie a tuturor categoriilor de cetăţeni, mai ales a părinţilor. Lor trebuie să le fie impulsionat interesul şi bunăvoinţa de a învăţa, de a se

Scanned with OKEN Scanner

informa, pentru ca atitudinea lor să fie cu adevărat eficientă. (H.H. Stern, 138). În multe state, educaţia părinţilor a fost integrată în sistemul naţional de educaţie. În acest sens, educaţia părinţilor a devenit o problemă văzută ca un efort egal cu cel acordat educaţiei în toate etapele dezvoltării individului uman şi nu doar ca acţiune de etapă, cum ar fi instruirea mamelor în perioada pre sau postanatală. Datele oferite de medicină, psihologie sociologie au condus, în acest secol, la conturarea unei noi concepţii despre educaţie şi despre capacitatea omului de a învăţa continuu. Încă din 1928, Thorndike îşi exprima această convingere astfel: "*Timpul favorabil pentru învăţătură este cel în care simţi nevoia să înveţi*" (114). Cele 15 miliarde de neuroni, cu care a fost înzestrat omul, reprezintă un potenţial inepuizabil, cu condiţia instituirii şi menţinerii unui exerciţiu continuu al învăţării. Educarea omului din perspectiva viitorului părinte este privită azi ca acţiune neîntreruptă, care începe în copilărie, continuă în adolescenţă, accentuată în etapa prenupţială, în scopul prevenirii accidentelor ereditare şi, în continuare, prin forme specifice, până în etapa maturităţii noii generaţii (H.H. Stern, 139).

Pe fundalul unui orizont larg de înţelegere a rolului pe care îl joacă părinţii în viaţa socială, dar şi în viaţa de familie, finalităţile educaţionale vor dobândi un grad mai înalt de conştientizare. Obiectivele educaţionale ale familiei sunt, în mod logic, integrate obiectivelor sistemului educaţional. Doar mijloacele de realizare diferă ca nuanţă, în funcţie de etapa ontogenetică a dezvoltării copilului. În etapa premergătoare şcolarităţii, influenţele educaţionale sunt mai intense din partea familiei, iar responsabilitatea îi revine în întregime. O dată cu instruirea şi educarea instituţionalizate, prin grădiniţă şi şcoală, responsabilităţile doar se împart.

Propunem, cu caracter orientativ, următoarele obiective educaţionale, realizabile în familie.

1. Pentru etapa premergătoare existenţei embrionare.

a. Asigurarea *bazei ereditare*, prin analize de laborator şi aviz medical prenupţial al viitorilor părinţi;

b. *asigurarea integrităţii biologice a embrionului*, prin alimentaţia controlată şi dirijată a mamei, conform indicatorilor nutritivi, condiţii igienico-sanitare corespunzătoare, asistenţă medicală sistematică în fazele prenatală, paranatală şi postnatală.

2. Pentru stadiile postnatale şi cele premergătoare şcolarităţii.

a. Asigurarea *dezvoltării fizice*

Scanned with OKEN Scanner

şi psihice normale, prin măsuri preventive de ocrotire a sănătăţii copilului: alimentaţie echilibrată, ca valoare nutritivă, condiţii igienico-sanitare corespunzătoare, asistenţă medicală sistematică, climat afectiv echilibrat, program raţional, (somn-hrană-mişcare-joc), specific formării bioritmului uman;

b. *stimularea sistematică* a potenţialului biopsihic, prin crearea condiţiilor necesare dezvoltării senzoriomotorii: formarea şi consolidarea deprinderii de a merge corect, de a acţiona şi manipula obiectele specifice jocului de diverse tipuri;

c. *stimularea capacităţii perceptive*, prin contactul dirijat cu mediul, provocând sistematic capacitatea de a explora configuraţiile, simultan cu solicitarea de a numi obiectul perceput;

d. *stimularea capacităţii de adaptare* la condiţii de mediu, progresiv amplificate;

e. *formarea capacităţii de a comunica*, prin asimilarea progresivă a structurilor lingvistice specifice limbii materne;

f. *lărgirea experienţei sociale*, prin contactul cu persoane exterioare mediului familial;

g. *formarea capacităţii de a accepta separarea* de părinţi, de familie şi de ambianţa imediată;

h. *formarea capacităţii de a se identifica pe sine*, prin cunoaşterea organizării corporale, prin raportarea la alţii, prin evidenţierea a ceea ce ştie şi ce poate să facă.

i. *culvitarea interesului pentru şcoală*, stimulându-i curiozitatea de a afla, de a şti, punându-l în contact cu preşcolari sau cu şcolari, cu reviste şi cărţi colorate şi alte materiale stimulative.

3. Pentru stadiile de preşcolar şi şcolar mic.

a. Asumarea de către părinţi a rolului de *colaborator activ al grădiniţei/şcolii;*

b. *cunoaşterea cerinţelor specifice grădiniţei/şcolii;*

c. *crearea condiţiilor necesare activităţii de învăţare continuă;*

d. *asigurarea unităţii de cerinţe*, în procesul de formare şi consolidare a comportamentelor specifice, prin instrucţie şi educaţie de tip şcolar;

e. *controlul îndeplinirii sarcinilor şcolare;*

f. controlul respectării *programului zilnic*;

g. *crearea condiţiilor necesare extinderii capacităţii de cunoaştere,* prin mijloace adiacente: cărţi, reviste, expoziţii, teatru, radio, T.V., excursii;

h. crearea condiţiilor necesare *dezvoltării aptitudinilor* muzicale, plastice, teatrale, sportive;

i. *consolidarea deprinderilor moral-civice*, a *conduitei civilizate*, în relaţiile cu ambianţa socială extinsă progresiv.

Scanned with OKEN Scanner

4. Părinţii în relaţia cu şcoala

Obiectivele educaţionale nu pot fi realizate decât prin eforturile conjugate ale tuturor factorilor, în special ale factorilor activi: părinţi şi *educatori oficiali*. În primii 15-16 ani de viaţă ai copilului, familia este factorul cu cea mai puternică influenţă educaţională. O dată cu intrarea copilului în şcoală, responsabilitatea părinţilor se amplifică, proporţional cu complexitatea sarcinilor instructiv-educative. Părinţii care consideră că o dată intrat în şcoală, copilul "merge", comit o mare greşeală. Experienţa ne oferă permanent exemple edificatoare despre consecinţele care decurg din neparticiparea părinţilor la continuarea procesului educaţional, alături de şcoală.

Anumite caracteristici ale procesului educaţional determină prezenţa părinţilor alături de educatoare şi învăţători, dar şi în continuare, în clasele gimnaziale şi chiar în clasele de liceu, alături de profesori şi diriginţi. Iată câteva caracteristici:

a. *Educaţia este determinată* de o sumă de factori, printre care familia are un rol important, ca unul din factorii activi;

b. factorii participanţi în actul educaţional trebuie să acţioneze în *concordanţă* cu obiectivele propuse, iar relaţia dintre obiectivele urmărite de familie şi cele urmărite de şcoală să devină comune, de vreme ce ambii factori slujesc, în cele din urmă, societatea, iar obiectivele societăţii devin ţinte comune şi pentru familie;

c. *eficienţa* procesului educaţional este cu atât mai mare cu cât toţi factorii implicaţi sunt *coordonaţi*, în baza unor norme verificate, standardizate, care imprimă produsului calitatea scontată;

d. *caracterul unitar* al acţiunilor pedagogice este una din condiţiile majore ale reuşitei şcolii şi, implicit, ale reuşitei elevului şi părinţilor;

e. *continuitatea exerciţiului formator*, până la atingerea "ţintelor", este, de asemenea, tot atât de importantă, ca cele enunţate. Diminuarea sau întreruperea activităţii unui singur factor perturbă activitatea celorlalţi factori prinşi în sistem;

f. *metodele şi mijloacele* incluse în strategia generală de realizare a obiectivelor trebuie, de asemenea, să fie în deplină concordanţă.

Cooperarea părinţilor cu şcoala presupune însă o ierarhizare a atribuţiilor care impune recunoaşterea de către părinţi a autorităţii şcolii, respectiv a învăţătorului. Centrul de dirijare şi coordonare a tuturor tipurilor de activităţi şi măsuri ameliorative ale sistemului educaţional este şcoa-

Scanned with OKEN Scanner

la. Relaţia care se creează între părinţi şi şcoală este determinată, aşa cum am menţionat mai sus, de modul în care intră în acţiune factorii participanţi în procesele şcolare.

La modul teoretic, autoritatea învăţătorului se impune la cotele cuvenite atât în faţa elevilor, cât şi în faţa părinţilor. Totuşi învăţătorii şi părinţii sunt două medii diferite ca statut şi nivel socio-cultural. Subiectivismul multor părinţi şi limitele lor caracteriale determină, deseori, situaţii conflictuale, uneori agresiune, mergând până la injurii şi plângeri la forurile superioare.

Sunt unii părinţi care comentează în termeni negativi, în prezenţa copilului, "metoda" de lucru a învăţătorului ori cerinţele faţă de efectuarea temelor, dozarea acestora etc. (R. Vincent, p. 260). În alte cazuri, părinţii se manifestă foarte de acord cu învăţătorul, care abdică de la deontologia profesională, acordând calificative supraestimative copilului, ori libertăţi mult prea permisive, spre a satisface ambiţiile unor părinţi. De aici, două consecinţe la fel de grave: prestigiul său este ştirbit, iar formarea caracterului elevului va fi prejudiciată, prin favorizarea acceptării falsului.

Alte situaţii care pot altera relaţiile dintre învăţător şi părinţi sunt acelea care permit să se creeze un fel de complicitate între cei doi factori, în modul de a-l sancţiona pe copil, cu o severitate excesivă pentru cea mai mică abatere, sub pretextul "exigenţei". În acest mod, de fapt, sunt ascunse carenţele educaţionale atât ale părinţilor, cât şi ale învăţătorului, iar copilului îi vor fi barate posibilităţile de afirmare a personalităţii (R.Vincent, 261).

Învăţătorii şi părinţii nu trebuie să acţioneze ca nişte complici, pentru a-l strivi pe copil. Colaborarea părinţilor alături de învăţător, în procesul formării copilului în toate planurile personalităţii sale, presupune cunoaşterea reciprocă şi punerea de acord în orice demers pedagogic.

5. Elevul între cerinţele şcolii şi cele ale familiei

Arătam mai sus că procesul instructiv-educativ implică o multitudine de factori, dintre care unii au rol *activ,* reliefând prin aceasta specificitatea procesului. Ne-am referit, cu precădere, în cadrul acestui capitol, la părinţi şi învăţători/educatori.

Dar elevul este mai puţin activ? Faptul că el se află în dublă subordonare, pe de o parte faţă de părinţi, pe de alta faţă de învăţător, trebuie să-l plaseze oare, în postura de recipient, în care se acumulează tot ce i se propune dintr-o parte sau alta?

Scanned with OKEN Scanner

Concepţia nouă despre învăţarea formativă reorientează acţiunea pedagogică şi, ca atare, şi rolul părinţilor şi al învăţătorilor. Elevul este plasat în centrul acţiunii educaţionale, astfel încât întreaga activitate la care este solicitat trebuie concepută şi dirijată astfel încât elevul să poată demonstra că poate îndeplini programul învăţării şi, că ştie cum să înveţe, în dubla sa ipostază de subiect şi obiect, educându-se pe sine, dar îndrumat, orientat, relevându-i-se sistematic rezultatele pozitive şi corectându-i-se greşelile.

Din această perspectivă, rolul părinţilor faţă de copilul devenit elev se schimbă. Ei înşişi au nevoie de îndrumarea învăţătorului, de instruire în ceea ce priveşte modul de efectuare a sarcinilor şcolare şi controlul conduitei copilului. Sunt încă mulţi părinţi care intervin în activitatea de învăţare a copilului, de cele mai multe ori necorespunzător, fie că le sugerează o metodă diferită de cea a învăţătorului, fie că se substituie copilului, efectuându-i temele prin alte metode decât cele indicate de învăţător. Caracterul contradictoriu nu poate duce decât la confuzie, atât în domeniul însuşirii tehnicilor de învăţare, cât şi în domeniul moral, diminuând simţul răspunderii.

În condiţiile actuale de reformare a învăţământului primar, activitatea de îndrumare a părinţilor de către învăţător este mai mult decât necesară. O nouă terminologie pedagogică, noi manuale şi noi tipuri de caiete îl pot pune pe elev în derută, dacă părinţii, în dorinţa lor sinceră de a-i acorda ajutor în efectuarea temelor, nu au fost în prealabil familiarizaţi ei înşişi cu noul sistem.

Practica a demonstrat că măsurile contradictorii cu privire la formarea copilului, mai ales în primele stadii de dezvoltare, reprezintă un puternic factor perturbator. Unitatea de opinii dintre cele două instituţii - şcoală-familie - nu poate fi realizată decât în colaborare. Activitatea de colaborare intră în sarcina fiecărui învăţător, ca obligaţie profesională şi morală, în acelaşi timp.

Ca şi în cazul proiectării activităţii didactice, în domeniul colaborării şcoală-familie, punctul de plecare este cunoaşterea prealabilă a părinţilor de către învăţător. Componenţa socio-culturală a părinţilor fiecărei generaţii de copii poate fi foarte diversificată.

Sunt unii părinţi care îşi propun să ajute şcoala, ajutându-se pe ei, de fapt, cu condiţia ca ei să cunoască obiectivele educaţionale ale şcolii. Şcoala trebuie să-i informeze, descriindu-le tipurile de comportamente realizabile într-o etapă dată şi, în acelaşi timp, să le explice modalitatea de acţiune, pentru ca metodele de influenţare să nu fie în contra-

Scanned with OKEN Scanner

dicţie cu cerinţele pedagogice.

O altă categorie de părinţi este formată din cei care nu manifestă interesul necesar faţă de evoluţia copilului şi, ca atare, lasă toată grija şcolii.

Învăţătorul trebuie să cunoască dacă la aceşti părinţi lipsa de interes este expresia unei indiferenţe faţă de dezvoltarea copilului şi din ce cauză. Şi într-un caz şi în celălalt, şcoala trebuie să-şi asume obligaţia de a investiga şi a cunoaşte toate situaţiile, ca factor cu rol conducător. Părinţii trebuie atraşi, alături de şcoală, prin metode pedagogice, determinându-i să adere la ideea de colaborare activă, acceptând rolul de factor răspunzător.

Sunt şi învăţători care critică sau minimalizează necesitatea colaborării cu familia în scopul informării şi educării părinţilor, apreciind că este o supranormare profesională, că, oricum, activitatea cu elevii este solicitantă şi, ca atare, nu li se mai poate pretinde să-i educe şi pe părinţi. "Or, s-a demonstrat că şi educatorii mai au câte ceva de învăţat de la părinţi" (H.H. Stern, p. 58).

Trebuie subliniat faptul că ceea ce învaţă educatorii de la părinţi intră în sfera experienţei pedagogice necesară investigării mediului de provenienţă a copilului. În fapt, părinţii, indiferent de nivelul lor de cultură şi educaţie, sunt cei care trebuie să înveţe de la educatorul copilului, pentru a cunoaşte direcţia şi ritmul la care trebuie să se alinieze.

Evoluţia copilului de la un stadiu la altul este însoţită, deseori, de modificări şi salturi neaşteptate şi, în unele cazuri, devieri, care necesită intervenţia promptă, conjugată.

În acest sens larg, tocmai schimbul de idei dintre educator şi părinţi poate fi echivalat cu *educaţia părinţilor*, iar produsul educaţional este profitabil, atât pentru şcoală, cât şi pentru elev şi părinţi.

Formele de colaborare ale familiei cu şcoala sunt, în general, bine cunoscute şi fiecare şcoală/educator are libertatea de a stabili acele modalităţi care se dovedesc eficiente.

În rezumat, iată câteva sugestii care pot fi considerate jaloane pentru un proiect de colaborare:

a. părinţii să cunoască *specificul activităţii şcolii*, obiectele de studiu, orarul, tipul de manuale şi rechizite şi alte materiale necesare copilului/clasei;

b. părinţii să cunoască în mod curent *progresul/eşecul* copilului;

c. să cunoască *schimbările survenite* în evoluţia copilului, înregistrate sistematic de către *învăţător*, *psiholog* şi *medic*;

d. să li se creeze *condiţiile* pentru a-şi exprima nemulţumirile, părerile, îngrijorările;

Scanned with OKEN Scanner

e. să li se creeze *condiţiile* pentru a-şi cunoaşte învăţătorul şi, corespunzător, învăţătorul să-i cunoască pe părinţi;

f. părinţii să se cunoască între ei, să acţioneze în spirit de echipă pe "*frontul educaţional*".

Figura nr. 14 Puncte de reper şi metode pentru educarea părinţilor.

Nr. crt.	Teme pentru părinţi	Surse de informare individuală	Forme de activitate comună
1.	Ştiinţa / Arta de a fi părinte	- Participare la expuneri/conferinţe	- Convorbiri
2.	Viaţa / Climatul familial	- Cărţi specifice	- Cercetarea cazului
3.	Economia casnică	- Presă, Radio, T.V., filme, reviste, albume, pliante etc.	- Corespondenţă
4.	Educaţia civică		- Vizite la domiciliu
5.	Instruirea morală / religioasă		- Dezbateri în grupe
6.	Educaţia sexuală		- Conferinţe
7.	Îngrijirea fizică: alimentaţie, igienă, regim raţional, control medical, călirea organismului prin mijloace naturale: aer, soare, apă, sport		- Asociaţii familiale
8.	Dezvoltarea psihică: comportamente de bază necesare adaptării/integrării şcolare/sociale		- Şcoli pentru mame/taţi
9.	Funcţia de părinte: autoritate, climat educaţional pozitiv		- Comitete mixte: părinţi, educatori, psihologi, medici
10.	Probleme şcolare		
11.	Probleme morale/sociale: căsnicie formală, separare, divorţ, conflicte între generaţii în situaţia coabitării mai multor generaţii familiale		

Surse bibliografice

1. Bloom, B.S., All our Children Learning. New York, Mc.Grow-Hill, Paperbacks, 1983.
2. Castle, E.B., Educarea părinţilor în lume, Institutul pentru Educaţie al UNESCO, (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1972.
3. Creţu, Elvira, Dragoste şi exigenţă, în: Revista de pedagogie, Nr.2, 1970, Supliment pentru Învăţământul preşcolar.
4. Gilly,M., Elev bun, elev slab, (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1976.
5. Linton, R., Fundamentul cultural al personalităţii, (trad.), Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1968.
6. Stern, H.H., Educaţia părinţilor în lume, Institutul pentru Educaţie al UNESCO, (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1972.
7. Thorndike, E.L., et al. Adult Learning, New York, Macmillan, 1928.
8. Vincent, R., Cunoaşterea copilului, (trad.), E.D.P., Bucureşti, 1972.

Scanned with OKEN Scanner

„... fiecare popor îşi are educaţia care îi este proprie şi care îl poate defini tot aşa de bine ca şi organizarea sa socială, politică, religioasă, deoarece este unul din elementele fizionomiei sale.

(Emile Durkheim)

Concluzii

Apariţia şcolii, în ansamblul celorlalte instituţii, pe care societatea şi le-a creat, s-a dovedit a fi punctul de la care progresul omenirii şi-a accelerat ritmul.

Şcoala este apreciată şi azi, ca fiind cea mai profitabilă investiţie, prin serviciile pe care le aduce societăţii, chiar dacă adevăratele ei merite nu sunt, totuşi, recunoscute în întregime, la nivelul politicii generale. Trebuie demonstrat cu perseverenţă, celor care administrează treburile publice, că şcoala şi oamenii care o slujesc reprezintă unica sursă de bogăţie materială şi moral-spirituală a societăţii. Starea generală pe care o prezintă societatea la un moment sau altul este, în cele din urmă, expresia produsului uman, ridicat la rangul de valoare universală prin intermediul şcolii.

O naţiune care se doreşte prosperă nu ezită să investească în om şi educaţia sa atâta cât este necesar, pentru o activitate atât de complexă ca aceea de transformare a omului, din starea sa primară, biologică, într-o inepuizabilă forţă creatoare. Când Renaşterea avea să creeze ideea de om "titan", de "uomo universale", a fost momentul care, nu numai că a deşteptat admiraţia şi încrederea în măreţia giganticei creaţii care este omul, dar a fost pus în mişcare un întreg sistem de ştiinţe, care a deschis era marilor descoperiri, inclusiv acela al ştiinţelor pedagogice care a descoperit omul şi geniul său creator. Azi, nimeni nu mai pune la îndoială raportul strâns dintre starea generală a unei societăţi şi gradul său de organizare şcolară, de educaţie şi cultură.

Noua viziune despre om şi posibilităţile sale creatoare a impulsionat cercetarea din domeniul ştiinţelor despre om, spre a-l explica în toată complexitatea alcătuirii sale şi, totodată, să găsească acele căi de umanizare continuă a tuturor membrilor societăţii. Căci geniile, cu care omenirea se mândreşte, sunt valori incomensurabile, dar ele sunt totuşi, excepţii. Or, starea ge-

Scanned with OKEN Scanner

neralã şi progresul depind, în cea mai mare măsură, de nivelul de educaţie şi cultură la care este adus omul obişnuit, care, instruit şi format în limitele posibilului devine, în felul său, genial. Prin aceasta îşi justifică psihologia şi pedagogia statutul de ştiinţe care, iată, în secolul nostru, nu mai sunt considerate "ancilla philosophiae".

Ce-i drept, pedagogia ultimelor decenii şi psihologia genetică au determinat o nouă revoluţie în domeniul educaţiei şi al instrucţiei şcolare. Acţiunile instructiv-educative proiectate şi conduse de pe poziţia unor principii care şi-au demonstrat deja validitatea, îşi afirmă forţa transformatoare a individului uman. Personalitatea şcolarului şi resorturile ei intime nu mai constituie "taine" pentru educatorul profesionist. El dispune, azi, de o solidă bază ştiinţifică, datorită căreia el însuşi cercetează, experimentează ipoteze, este dornic să se instruiască, abandonând terenul intuiţiei pedagogice, al inspiraţiei de moment şi al improvizaţiei. Vrea să se alinieze la cerinţele pedagogiei moderne, să facă din actul pedagogic, deopotrivă, artă şi ştiinţă.

Pasul pe care l-au făcut învăţătorii, asimilând noua tehnologie didactică, este de natură să sporească încrederea în posibilităţile reformării sistemului nostru şcolar. Aşa cum am afirmat în introducerea la lucrarea de faţă, forţa perfecţionării învăţământului se află în interiorul sistemului. Precizarea obiectivelor pedagogice, în conformitate cu noile cerinţe ale societăţii noastre, în deplină cunoştinţă de cauză, valorificând integral potenţialul biopsihic al fiecărui elev, este pe de o parte calea verificării posibilităţii educaţiei, pe de altă parte, modalitatea de a confirma eficienţa şcolii şi rolul său în dezvoltarea social-economică şi culturală a ţării.

Învăţătorul abilitat va găsi întotdeauna soluţiile cele mai adecvate pentru a face din fiecare copil o personalitate pe măsura cerinţelor unui mileniu alert, dominat de ştiinţă şi tehnică, datorită cărora cunoştinţele asimilate azi, mâine nu-i vor mai fi utile. Dar capacităţile sale adaptative şi temeinicia deprinderilor intelectuale îi vor permite să abordeze cu încredere orice situaţie nouă. De asemenea, învăţătorul ca personalitate distinctă în ierarhia socială ştie că rolul său şi responsabilităţile asumate îl obligă la o permanentă informare teoretică şi practică pentru a întări prestigiul profesiei sale.

Scanned with OKEN Scanner

ANEXE

CHESTIONAR PENTRU PĂRINŢII ELEVILOR DE CLASA I

1. Numele şi prenumele copilului .....
2. Şcoala .....
3. Data naşterii copilului: Anul ..... Luna ..... Ziua .....
4. Câţi copii aveţi? .....
5. Al câtelea copil este? .....
6. Vârsta părinţilor la naşterea copilului - mama .....
   - tata .....
7. A fost dorit copilul? Da*
   Nu

** Tăiaţi cu o linie cuvintele care nu corespund cu realitatea*

8. La ce vârstă a mers la grădiniţă .....
9. Înainte de grădiniţă a crescut: - acasă
   - la bunici
   - la creşă
10. Câţi ani a frecventat grădiniţa? - 1 an
    - 2 ani
    - 3 ani
11. Ce fel de frecvenţă a avut? - Foarte bună
    - Bună
    - Medie
    - Slabă
12. Sunteţi mulţumiţi de rezultatele de la grădiniţă? - Da
    - Nu
    - Aproximativ
13. A fost amânat începutul şcolii? - Da
    - Nu
14. Dacă a fost amânat începutul şcolii, de ce?
    - Dezvoltare fizică necorespunzătoare
    - Dezvoltare psihică necorespunzătoare
    - Boală
    - Refuzul copilului
15. Cum a aşteptat începutul şcolii? - Cu dorinţă şi interes?
    - Cu teamă
    - Indiferent
16. Cum l-aţi pregătit pentru şcoală? I-aţi stimulat dragostea, interesul?

Scanned with OKEN Scanner

Descrieţi în spaţiile libere .....
.....
.....

17. I-aţi pregătit din timp manualele, rechizitele, îmbrăcămintea corespunzătoare? - Da
- Nu
- Parţial

18. Ce ştia să facă înainte de a merge la şcoală?

A. Să citească: - litere
- cuvinte
- propoziţie

B. Ce sunete din alfabet pronunţă greşit/deloc?.....

C. Povesteşte basmele auzite, ori întâmplările văzute/auzite?
- Foarte bine
- Bine
- Satisfăcător
- Deloc

D. Participă la discuţii în casă? - Da
- Nu

E. Cu cine preferă să vorbească mai mult? - Cu mama
- Cu tata
- Cu bunica/bunicul
- Cu fraţii/surorile
- Cu prietenii

F. Ştie să numere? Până la cât?.....
Ştie să calculeze? Până la cât .....

19. Cum s-a manifestat în prima zi de şcoală? - Bucuros
- Temător
- Indiferent

20. A câta zi după începutul şcolii s-a manifestat calm, echilibrat?
.....

21. Ce rezultate credeţi că va obţine la şcoală?
- Foarte bune
- Bune
- Medii
- Slabe

22. Cunoaşteţi pe învăţătoarea/învăţătorul care îl va prelua? - Da
- Nu

Semnătura părintelui

Scanned with OKEN Scanner

CLASA a III-a
CHESTIONAR REFERITOR LA COPILUL DV.

Numele, prenumele, vârsta copilului .....
Regiunea de origine a părinţilor .....
Adresa .....

Probleme din primul an de viaţă

1. Naşterea copilului a fost normală pentru mamă? .....
2. Ce greutate a avut copilul la naştere? .....
3. Ce înălţime? .....
4. A fost un copil dificil la început? În ce sens? .....
5. Primea uşor sânul? (hrana) .....
6. Era mâncăcios? .....
7. Avea o sănătate slabă sau era un copil viguros? .....
8. Plângea din orice (plângăreţ)? .....
9. Era mânios, furios? .....
10. Stătea liniştit mai multe ore fără să fie supravegheat?

Probleme ulterioare primului an

11. I-au apărut primii dinţi la timp? .....
12. A mers la timp? Faceţi precizarea când .....
13. Era turbulent, imposibil de lăsat nesupravegheat? .....
14. A fost drăgăstos şi sensibil la mângâiere? .....
15. A avut tendinţa să stea tot timpul în fustele mamei? .....
16. Era sălbatic, timid, închis în el sau din contră, prietenos, sociabil? .....
17. S-a dus de bună voie la şcoală? .....

În prezent

18. Ce greutate, înălţime are? ..... / .....
19. Este schimbător în buna dispoziţie sau egal? .....
20. Este susceptibil, reacţionează la reproşuri chiar dacă nu vrea s-o arate .....
21. Răspunde în general vioi?.....
22. Este robust, zdravăn, cu forţă fizică?.....
23. Rezistă la oboseală? .....
24. Face eforturi perseverente? .....
25. Îşi schimbă repede hotărârile? .....
26. Îi trece repede supărarea? .....
27. Îi trece uşor când a avut o supărare sau un eşec?.....
28. Când îi place să facă ceva o face minuţios, atent?.....
29. Insistă asupra unor detalii minore?.....

Scanned with OKEN Scanner

30. Îşi îngrijeşte îmbrăcămintea, caietele? .....
31. Este ascultător în general? .....
32. Este înţelegător, cade uşor de acord cu dvs.? .....
33. Este drăguţ cu cei din jur? Încearcă să placă la toată lumea? .....
34. Este serviabil?.....
35. Îşi împrumută lucrurile? .....
36. Are nevoie de colegi, grup de prieteni sau îi place să stea singur?
.....
37. Subliniaţi expresiile care i s-ar potrivi cel mai bine:

mobil, în mişcare, să se facă remarcat, se intimidează repede, închis în sine, visător, exuberant, capul în nori, combativ, rece, tenace, copilăros, nepăsător, serios, autoritar, personal, descurcăreţ, politicos, liniştit, metodic, neliniştit, indiferent, tăcut, morocănos, puţin afectuos.

38. Preciţi şi alte expresii care i s-ar potrivi mai bine .....
.....
.....
.....

Datele din acest chestionar sunt utilizate:

- la completarea fişei psiho-pedagogice,
- la aprecierea sincerităţii răspunsurilor date de copil la chestionarul de caracter;
- la sesizarea unor conflicte familiale şi de adaptare ale copilului.

Scanned with OKEN Scanner

STRUCTURA SPATIO-TEMPORALĂ A COPILULUI ŞI CUNOAŞTEREA PROPRIULUI CORP

Scopul: demonstrarea gradului de orientare spaţio-temporală la diferite vârste şi de cunoaştere a propriului corp (între 4-11 ani).

Material şi desfăşurare

Organizăm probe în care se cere copilului (deci aplicare individuală):

1. Să pună mâna dreaptă pe umărul drept şi mâna stângă pe umărul stâng.
2. Să ia mâna stângă a experimentatorului, să spună de ce nu se află pe aceeaşi parte cu a lui.
3. Să imite gesturi.
4. Să arate cu mâna diferite părţi ale propriului corp.
5. Recunoaşterea raporturilor spaţiale:
   - aproape-departe,
   - sus-jos,
   - în faţă - în spate,
   - afară-înăuntru,
   - deasupra-dedesubt.
6. Să recunoască relaţii temporale:
   - înainte-după;
   - ieri,azi, mâine.

Pentru probele 5 şi 6 se pot iniţia diverse moduri care să pună în evidenţă cunoaşterea noţiunilor respective şi a posibilităţilor de operare cu ele.

Model

Pentru proba 5:

- pentru aproape-departe: aşezăm 2 obiecte identice în cameră, unul apropiat de punctul în care se află copilul şi altul mai depărtat. Cerem copilului să aducă obiectul (de exemplu - mingea):

"-vezi, sunt 2 mingi, te rog să-mi aduci mingea care se află cel mai aproape de tine"...

- Pentru sus-jos, în faţa - în spate, afară - înăuntru, deasupra - dedesubt, procedăm ca mai sus, aşezând obiectele cu care lucrăm în poziţiile respective.

Pentru proba 6:

- recunoaşterea relaţiilor temporale, pentru înainte-după:

a - se dau copilului mai multe obiecte de acelaşi fel şi i se cere să împartă acele obiecte (înainte băieţilor şi după aceea fetiţelor);

b - organizăm un concurs de alergare între 2 copii (atenţie! unul trebuie

Scanned with OKEN Scanner

să-l cunoaştem ca fiind foarte rapid, pentru a asigura diferenţele necesare). Cerem subiectului să spună care copil a ajuns înainte la start şi care după.

- Pentru ieri - azi - mâine: a) organizăm o acţiune deosebită (excursie, serbare etc.) şi a doua zi întrebăm: a) —Copiii, vă amintiţi de excursia noastră? Când am făcut-o? Ieri, azi sau mâine?

Proba se desfăşoară cu întreaga grupă, fiecare copil va răspunde individual.

b —Dacă ne-am duce acum în excursie, aceasta ar însemna că am face excursia ieri, azi sau mâine? (tot individual întrebăm).

Notă: Pentru stabilirea aspectelor diferenţiale vom lucra pe grupe de vârstă între 4-11 ani, conform scopului enunţat.

Scanned with OKEN Scanner

PROBE DE GÂNDIRE *)

I. Definirea unor noţiuni

Probele de definire a unor noţiuni urmăresc conceptele finite, prin intermediul explicării verbale a conţinutului lor. Aşa cum arată A.Binet, reuşita la aceste probe este condiţionată de bogăţia vocabularului, de prezenţa unor noţiuni generale şi de aptitudinea de a prezenta în cuvinte un obiect.

Instrucţie:

"—Tu ai văzut o lingură? Spune-mi ce este o lingură?"

După ce subiectul răspunde, se trece la întrebarea următoare:

"—Tu ai văzut o masă? Spune-mi ce este o masă?"

Întrebările referitoare la celelalte noţiuni se adresează ca în exemplele de mai sus.

Materialul utilizat constă în următoarele cuvinte:

a - lingură;
b - masă;
c - scaun;
d - cal;
e - minge;
f - pălărie;
g - sobă;
h - mamă;

II. Operarea cu noţiuni opuse

1. Analogii prin opoziţie

Instrucţie:

"Am să-ţi citesc ceva din care lipseşte cuvântul de la urmă. la să vedem, poţi ghici cuvântul care lipseşte?"

Material utilizat:

a - Fratele este un băiat, sora este...
b - O masă este făcută din lemn. O fereastră din...
c - Lămâia este acră, mierea este...
d - O pasăre zboară, un peşte....
e - Câinele muşcă, pisica....
g - Ziua este lumină, noapte este...
f - Vara plouă, iarna...

---

x) Extrase din lucrarea lui S.Tăciulescu - Notarea predictivă a problemelor de gândire în reuşita şcolară - din volumul "Îndrumător psihodiagnostic", elaborat de catedra de psihologie şi psihopedagogie generală, Univ. Babeş-Bolyai, Cluj.

Scanned with OKEN Scanner

h - Vara este cald, iarna este...
i - Se merge cu picioarele şi se aruncă cu...
j - Crescând, băieţii devin bărbaţi şi fetiţele...

2. Indicarea opusului unei noţiuni

Instrucţie

"—Ascultă, am să-ţi spun un cuvânt, iar tu să-mi răspunzi prin alt cuvânt care înseamnă tocmai contrariul: "*sărac*", tu trebuie să răspunzi "*bogat*", pentru că este chiar inversul de la "*sărac*".

Dacă îţi spun "*alb*" tu trebuie să răspunzi "*negru*", fiindcă "*negru*" este tocmai contrariul lui "*alb*". Ai înţeles? Ascultă cu atenţie şi spune-mi la fiecare cuvânt pe care ţi-l spun, cuvântul care înseamnă tocmai contrariul."

Material utilizat

Cuvintele:
a - repede;
b - gros;
c - plin;
d - frig;
e - uscat;
f - frumos;
g - rău;
h - curat;
i - uşor;
j - vesel.

III. Compararea unor noţiuni

Reuşita în stabilirea asemănărilor şi a deosebirilor, esenţa comparării, depinde de calitatea analizei şi sintezei.

Aşa cum arată Al. Roşca, comparaţia, fiind implicată în analiză şi sinteză, poate fi considerată o condiţie a acestora[1)].

1. Stabilirea deosebirilor

Instrucţie:

"—Prin ce se deosebesdc câinele şi vrabia?"

După ce notează răspunsul, se trece la următoarea pereche de noţiuni:

Material folosit:

a - cuvintele: câinele şi vrabia,
b - mărul şi para,
c - fereastra şi uşa,

1) În prealabil trebuie să ne convingem că subiectul cunoaşte noţiunile ce urmează a fi comparate

Scanned with OKEN Scanner

d - paharul şi ceaşca,
e - căruţa şi sania.

2. Stabilirea asemănărilor

Instrucţie:

"Prin ce se aseamănă o prună şi o piersică?"

După ce se notează răspunsul dat se trece la următoarea pereche de noţiuni.

Material folosit:

a - prună şi piersică,
b - pisică şi şoarece,
c - berea şi vinul,
d - vaporul şi automobilul,
e - fierul şi argintul;

3. Stabilirea asemănărilor şi deosebirilor

Instrucţie:

"Voi numi două lucruri şi vreau ca tu să-mi spui prin ce se aseamănă şi prin ce se deosebesc. Prin ce se aseamănă şi prin ce se deosebesc o minge şi o portocală?"

Material utilizat:

a - mingea şi portocala,
b - avionul şi uliul,
c - marea şi râul,
d - 50 de bani şi 100 de lei.

IV. Înţelegere (logică verbală)

Probele de logică verbală fac apel la vocabular, la înţelegere, la inteligenţa socială şi la logica situaţiilor. Aşa cum arată R. Zazzo ele constituie un indiciu valoros în stabilirea nivelului intelectual, iar după A. Binet ele sunt dintre cele mai importante în diagnosticarea debilităţii mintale.

Material:

1. Când ţi-e somn, ce trebuie să faci?
2. Când ţi-e frig, ce trebuie să faci?
3. Când ţi-e foame, ce trebuie să faci?
4. Dacă plouă, atunci când trebuie să mergi la şcoală, ce trebuie să faci?
5. Dacă arde casa în care stai, ce trebuie să faci?
6. Dacă te tai la un deget, ce trebuie să faci?
7. Dacă strici un lucru, care nu este al tău, ce trebuie să faci?
8. Dacă în drum spre şcoală vezi că ai întârziat, ce trebuie să faci?
9. Dacă cineva mai mic vrea să se bată cu tine, ce trebuie să faci?

Scanned with OKEN Scanner

10. Dacă un prieten te loveşte din greşală, ce trebuie să faci?

11. De ce este mai bine ca să se construiască casele din cărămizi şi nu din lemn?

12. De ce sunt închişi criminalii în închisoare?

Notare:

Fiecare răspuns corect din cadrul probelor a fost notat cu un punct. La probele de comparare am considerat corecte acele răspunsuri în care se indică o asemănare, o deosebire, respectiv o asemănare şi o deosebire reale, esenţiale sau neesenţiale.

Scanned with OKEN Scanner

SPIRITUL CRITIC

Scopul:

- Evidenţierea existenţei spiritului critic la preşcolar şi şcolarul mic.

Material: - 5 fraze absurde:

1. Pentru că ploua, Ionel s-a aruncat în lac pentru a nu fi udat.
2. Cunosc un hoţ care nu a luat niciodată în viaţa lui ceva de la altul.
3. Mama spune: "Copilul meu, vântul s-a oprit, acum du-te şi înalţă zmeul".
4. Acest soldat este foarte curajos, a omorât o furnică ce l-a ciupit.

Desfăşurare:

- Fraza 1 se foloseşte la copiii de 5 ani.
- Faza 2 se foloseşte la copiii de 6-7 ani
- Faza 3 se foloseşte la copiii de 8 ani.
- Faza 4 se foloseşte la copiii de 9 ani.

Se citeşte subiectului fraza şi se cere să spună ce părere are el, despre afirmaţia cuprinsă în frază: este corectă sau nu. Să dea explicaţii.

RAPORTUL GÂNDIRE-LIMBAJ

Scopul:

- Demonstrarea decalajului dintre înţelegere şi capacitatea de exprimare prin limbaj a faptului înţeles.

Se aplică la 6-11 ani.

Material:

Povestea următoare:

"Maria. (A fost odată o femeie care se numea Maria) şi care (avea 12 băieţi) şi (12 fete). Ea (s-a întâlnit cu o zână) care nu (avea decât un băiat) şi (nici o fată). (Femeia a râs) de zână pentru că nu avea decât un băiat. (Zâna s-a supărat şi a legat-o) pe femeie (de o stâncă). Femeia (a plâns 10 ani). La sfârşit ea (a fost preschimbată în stâncă) şi (lacrimile ei au format un râu), care curge şi astăzi".

Tehnica de aplicare

Experimentatorul spune această poveste unui copil(nr.1). Se convinge că copilul a înţeles şi că a reţinut toate elementele. Copilul nr.1 va spune povestea unui alt copil (nr.2). Apoi se va cere acestuia (ultimului) să spună şi el povestea.

Se va stabili următorul raport:

1. Între numărul de puncte înţelese de copilul nr.1 şi numărul de puncte ce trebuie înţelese. (Cele 12 puncte notate mai sus).
2. Între numărul de puncte înţelese de copilul nr.1 şi exprimate în povestirea lui către nr.2
3. Între numărul de puncte înţelese de copilul 1 şi nr.2

Scanned with OKEN Scanner

PROBA PENTRU MEMORAREA UNOR DATE DIN POVESTIRI
(se aplică colectiv - cl.II-IV)

Material - următoarea povestire:

Lenuţa şi Costel sunt colegi de bancă. Lor le place foarte mult să deseneze şi să modeleze în plastilină. Doamna profesoară le-a spus că, dacă vor să înveţe bine desenul şi modelarea, ar fi bine să se înscrie la cercul de la Palatul Copiilor. Ei au discutat cu părinţii lor, care s-au bucurat şi au fost de acord ca să se înscrie la cercul de desen şi modelare. Lenuţa şi Costel s-au dus la Palatul Copiilor şi s-au înscris la cercul dorit. După câtva timp, la acest cerc s-a ţinut un concurs. Lenuţa a desenat pentru concurs un peisaj foarte frumos, care l-a văzut ea la Marea Neagră. Peisajul reprezenta o barcă de culoare verde cu pânze de culoare albă, care plutea pe mare. Pe cer zburau pescăruşii.

Desfăşurare.

Povestirea se citeşte la prima oră de curs, în clasă, de către experimentator. Nu trebuie să li se atragă atenţia că a doua zi vor fi întrebaţi despre povestire.

- A doua zi, la prima oră, se dă fiecărui elev o foaie, pe care este scris următorul paragraf, cu lacune, pe care copiii au sarcina să-l completeze:

Lenuţa şi Costel sunt...Lenuţa şi Costel s-au dus la...şi s-au înscris la....După câtva timp la acest cerc s-a ţinut...Lenuţa a desenat pentru concurs un...foarte frumos pe care l-a văzut la...Peisajul reprezenta o...de culoare...cu pânze de culoare...care plutea pe....Pe cer zburau....

Se spune:"Vedeţi textul din faţa voastră?/ Ieri v-am citit o poveste despre cei doi colegi, Lenuţa şi Costel. Voi va trebui să completaţi textul cu cuvintele din povestirea pe care aţi auzit-o ieri. Fiecare lucrează singur.

Interpretare

- Se notează pentru fiecare elev numărul de cuvinte memorate.
- Încadraţi rezultatele într-un total statistic pentru a stabili diferenţele individuale şi pe cele 2 grupe de vârstă.

Scanned with OKEN Scanner

SENTIMENTE MORALE

Scopul

- Demonstrarea faptului că până la 7-8 ani copilul respectă anumite consemne numai în prezenţa materială a celui ce le-a dat; se manifestă aşa-numitul realism moral.

Material şi desfăşurare:

Aducem în clasă un obiect atractiv pentru copii şi le interzicem să-l atingă, sau să se apropie de el.

După un timp, experimentatorul părăseşte clasa şi dintr-un loc anume amenajat urmăreşte ce se întâmplă în clasă.

Lucrăm cu grupe de copii între 3-7/8 ani.

JUDECĂŢI MORALE

Se aplică de la clasa a III-a şi a IV-a.

Scopul: evidenţierea capacităţii de a emite judecăţi morale.

Material: 5 cartonaşe pe care sunt scrise următoarele:

- cartonaşul 1: Costel a găsit un creion în clasă şi-l ia;
- cartonaşul 2 - Costel ia creionul colegului său şi-l bagă la el în bancă;
- cartonaşul 3: Costel găseşte un creion pe stradă şi-l ia;
- cartonaşul 4: Costel vede că a căzut creionul unui coleg, îl ridică şi-l bagă în ghiozdan;
- Cartonaşul 5: Costel pune mâna pe cheia de la dulapul unde colegii îşi ţineau diverse lucruri, îl deschide şi ia un creion.

Desfăşurare:

- Se lucrează cu 2-3 copii; (ulterior fiecare participant îl poate aplica copilului pe care-l are sub observaţie)
- Se explică faptul că trebuie să claseze cartonaşele astfel:
  - la stânga pe cele pe care le consideră mai puţin grave;
  - la dreapta pe cele grave.

Interpretare:

- Se va urmări dacă sesizează corect gravitatea faptelor morale. Este important să fie clasat cartonaşul 4 şi 5 la cele grave (de asemenea şi 1-2). Dacă o face, conchidem că are judecăţi morale corete.

Notă:

Nu se anunţă că vom aplica o probă de judecăţi morale.

Scanned with OKEN Scanner

CONCEPŢIA DESPRE ADEVĂR

(Aplicare individuală pe copii între 7-11 ani şi pe grupe de vârstă pentru a se urmări evolutiv).

Material şi desfăşurare:

- Copiii vor fi întrebaţi dacă este adevărat că:

a) 4 + 4 = 8

b) Cele patru anotimpuri sânt: primăvara, vara, toamna, iarna.

c) Pământul este rotund.

d) Că el are 7 (8, 9, 10, 11) ani (adevărul despre vârsta sa).

- După fiecare răspuns intervenim cu:
- Este sigur că este adevărat?
- De ce este adevărat?
- Pentru ce eşti sigur că este adevărat şi că nu este o minciună, o eroare?

Va trebui să insistăm pentru a obţine o justificare la copiii care răspund cu:

- "Pentru că este aşa", sau "Pentru că este adevărat".

Interpretare:

- Clasăm răspunsurile după felul în care copilul fondează adevărul:

1. pe cunoştinţe personale,
2. pe afirmaţiile adulţilor sau cărţilor,
3. pe posibilităţi de verificare.

Stabilim pe vârstă procentajul categoriilor de răspuns:

- Stabilim o categorie aparte cu copiii care, la insistenţele noastre, manifestă îndoială faţă de adevărul pe care mai înainte l-au acceptat.

Scanned with OKEN Scanner

PROBE PENTRU INTEGRAREA SOCIO-AFECTIVA *)

Probele pe care le propunem sunt de tip chestionar, alcătuite după modelul lui Marie-Claude, Harting şi René Zazzo şi urmăresc determinarea dezvoltării psiho-sociale.

Aceste probe vizează:

I. autonomia,
II. interesele,
III. relaţiile interindividuale.

Setul de întrebări este adresat educatoarei, învăţătorului şi părinţilor.

Răspunsul la întrebare se notează prin:

- rar
± nu întotdeauna, adesea
+ întotdeauna

I. Autonomia

Întrebările acestei secţiuni din chestionar vizează:

1. Mănâncă singur la masă;
2. Îşi prepară singur o gustare (îşi pune tartina, îşi toarnă laptele în cană etc.);
3. Îşi spală mâinile singur;
4. Îşi spală mâinile la indicaţia adultului;
5. Se spală singur şi se şterge singur;
6. Se spală singur şi se şterge la indicaţia adultului;
7. Face baie singur;
8. Face baie sub supravegherea mamei;
9. Îşi face singur toaleta mare;
10. Îşi face toaleta mare, mică;
11. Îşi face toaleta singur la indicaţia adultului;
12. Se îmbracă singur la indicaţie;
13. se îmbracă singur (din iniţiativă proprie);
14. Se dezbracă ajutat:
15. Se dezbracă singur la indicaţia adultului;
16. Se dezbracă singur;
17. Ştie singur când trebuie să-şi schimbe lenjeria şi o face;
18. Decide singur ce haine să îmbrace
19. Îşi coase singur un nasture la indicaţia adultului;
20. Coase singur, în joacă;
21. Coase singur rochii pentru păpuşi;

*) Macagziob D. şi Colab. "Îndrumător cu privire la cunoaşterea şi caracterizarea psihologică a copilului preşcolar"

Scanned with OKEN Scanner

22. Se duce la culcare singur, dar trebuie să i se spună "noapte bună".
23. Se duce la culcare numai la îndemn;
24. Îşi face patul singur;
25. Îşi face patul singur la îndemn;
26. Se duce singur la WC (este curat);
27. Se duce la WC când este trimis (este curat):
28. Ajută la solicitare la treburile casnice (se va specifica la care):
29. Ajută la treburile casnice din propria iniţiativă?
30. Se îngrijeşte singur de un frate mai mic;
31. Se îngrijeşte de un frate mai mic la îndemn;
32. Dacă i se permite, merge singur pe stradă şi la mici cumpărături;
33. Merge singur pe stradă şi la mici cumpărături din iniţiativă proprie;
34. Are iniţiativa de a viziona filme sau piese de teatru pentru copii;
35. Cu permisiunea părinţilor invită prieteni acasă;
36. Invită prieteni acasă fără permisiunea părinţilor;
37. Cu permisiunea părinţilor se duce la prieteni;
38. Vine la grădiniţă (şcoală) direct de acasă sau întârzie cu permisiune sau fără;
39. Ştie să numere banii când face mici cumpărături;
40. Ştie să-şi împartă banii în sume mici pentru a face 2-3 cumpărături;

B.DIVERSE

41. Îşi cunoaşte adresa sa;
42. Cunoaşte adresa grădiniţei (şcolii);
43. Cunoaşte ceasul;
44. Ştie să răspundă la telefon;
45. Vorbeşte la telefon din iniţiativă proprie;

II. Interese

A. Pentru cărţi, reviste pentru copii, ilustraţii.

46. Încearcă să "citească" firmele magazinelor sau titlurile filmelor sau staţiilor de troleibuz;
47. Îl interesează ilustraţiile din cărţile pentru copii;
48. Cere să i se citească titlurile şi textul din cărţile şi revistele pentru copii;
49. Manifestă interese pentru lectura imaginilor din cărţile de poveşti;
50. Manifestă interes pentru ziarele cititate de părinţi;

B. Pentru viaţa socială.

51. Ştie care este meseria mamei şi a tatălui;
52. Ştie în ce constă meseria mamei şi a tatălui;
53. Manifestă interes pentru probleme de actualitate şi în ce domeniu;
54. Ce atitudine are faţă de munca adulţilor?;
55. Respectă normele de comportare;
56. Îşi îndeplineşte sau nu sarcinile primite?;

Scanned with OKEN Scanner

C. DIVERSE

57. Crede în Moş Crăciun?
58. Crede în situaţiile "miraculoase" din poveşti?
59. Manifestă interese pentru colecţionare, în ce domeniu şi dacă persevereză în alcătuirea lor.

III. Relaţii interindividuale

A. Relaţii cu părinţii

60. Începe să creadă că şi părinţii şi educatorul pot greşi.
61. Acceptă să se despartă (pentru perioade scurte) de părinţi, fără pretexte invocate de părinţi.
62. Folosesc părinţii pedepse corporale?
63. Se opune la interdicţiile exprimate de părinţi şi în ce fel?
64. Preferă pe unul din părinţi, selectiv pentru anumite situaţii?
65. Ce atitudine are (cum se manifestă) faţă de pedepasă?
66. Ce atitudine are faţă de exigenţele părinţilor?
67. Ce atitudine are faţă de bunici şi ceilalţi membri adulţi din familie?

B.Relaţii faţă de educator (învăţător sau educatoare)

68. Este dependent total de educator în toate acţiunile sale?
69. Este independent în acţiunile sale şi în care?
70. Ascultă orbeşte de ceea ce îi spune educatorul?
71. Manifestă opoziţie totală faţă de toate exigenţele educatorului?
72. Manifestă afecţiune deosebită pentru unul dintre educatori?

C. Relaţii cu partenerii de aceeaşi vârstă

73. Participă la jocurile colective?
74. Îndeplineşte o serie de activităţi în echipă?
75. Preferă să se joace cu copii mai mari sau mai mici, în ce împrejurări?
76. Are unul sau mai mulţi prieteni?
77. Îi place să ajute pe ceilalţi copii sau să fie ajutat de ei sau şi una şi alta în aceeaşi măsură?
78. Întreţine relaţii de dominare în colectivul de copii ?
80. Stabileşte spontan şi cu uşurinţă relaţii cu partenerul preferat?
81. Stabileşte spontan şi cu uşurinţă relaţii cu mai mulţi copii?
82. Stabileşte cu uşurinţă relaţii cu copii necunoscuţi?
83. Când este solicitat acceptă prompt relaţii cu ceilalţi copii?
84. Ştie să păstreze un secret?
85. Pâreşte pe partener, faţă de cine şi în ce împrejurări?
86. Are încrede în propriile sale forţe?
87. Are încredere în ceea ce-i spune partenerul sau manifestă suspiciuni?

Scanned with OKEN Scanner

PROBA PENTRU DETERMINAREA LIMBAJULUI-PRONUNŢIA
(5-6 ani, pentru clasa a I-a)

Instructaj: ascultă cu atenţie şi repetă după mine următoarele:

a) r,s,ş,t,gz,j,v,f,c,b,ce,ci,ge,gi;

La sunetele pronunţate greşit se solicită să le pronunţe în cuvânt (la început, la mijloc, la sfârşit).

b) diftongi şi triftongi; ea, oa, eau, ciu; floare; jgheab; vreau; pisoi;

c) grupuri bi şi triconsonantice: mn, cr, şt, str, ltf, pumn, cratiţă, stâncă, stradă, astfel.

d) număratul de la 1 la 10.

Probă pentru cunoaşterea nivelului de cunoştinţe la citit, calcul (se aplică individual la începutul clasei I)

1. Material - alcătuim tabelul de mai jos pe un carton.

- dimensiunile literelor vor fi cele din abecedar (care se scriu sau se lipesc)

i	o	u	e	a	litere mici de tipar
f	c	n	r	t	n
do	mi	op	at		n
ou	în	ie	en		n
car	plai	cântec	zdup		n
domnişoară					n
copilul se culcă					n

Aplicare: în prima zi de şcoală

- Copilul este chemat la catedră (ceilalţi lucrează la altceva) şi pus să citească tabelul.
- Silabele cu 2 sunete se citesc şi invers.
- *Notarea:* pentru uşurarea prelucrării ulterioare se notează rezultatul pe o foaie separat pentru fiecare copil, în felul următor:

Scanned with OKEN Scanner

Numele .....

+ - 0 (tăcere)	+ - 0 (tăcere)	+ - 0 (tăcere)
i	f	do
o	c	mi
u	n	op
e	r	at
a	t	ou
		in

+ - 0	
ie	domnişoară ...
en	copilul se culcă ...
car	
plat	
cântec	
zdup	

- Cu + se notează ce a citit bine
- Cu - se notează ce a citit greşit (greşelile se scriu fonetic de către profesor)
- Cu zero se notează tăcerea.

Interpretarea: în final se prelucrează datele obţinute şi se notează:

1. Copiii care nu ştiu deloc să cietască (cât la sută);
2. Copiii care ştiu ceva litere (vocale numai sau consoane şi vocale - cât la sută);
3. Copiii citesc pe silabe;
4. Copiii care citesc un cuvânt sau o frază.

Rezultatul acesta reprezintă pentru învăţător un element important de orientare asupra nivelului general la citit al clasei sale.

2. Calcul - aplicare individuală la începutul clasei I.

Material: nasturi, bile, beţişoare, jetoane de aceeaşi culoare puse într-o cutie în ordine; 2 coli de hârtie.

Aplicare (1)

- Învăţătorul pune pe o coală de hârtie un număr de obiecte din cutie în ordine crescândă (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).
- Se cere copilului să facă acelaşi lucru (i se lasă modelul în faţă) spunându-i-se: "Vezi, eu pun aceste obiecte aici, fă şi tu la fel, ia din cutie şi pune pe foaia ta tot atâţia nasturi, bile etc.". Ne oprim la 7 obiecte.

Interpretare: copilul normal de 6 ani poate să facă corect proba cu 5 sau mai multe obiecte. Pentru orientare, precizăm la 3,1/2 ani ordonează corect 3 obiecte, la 5 ani ordonează corect 4 obiecte.

Scanned with OKEN Scanner

Aplicare (2)

- Se arată succesiv 2, 1, 4, 3, 5 (deci nu în ordine crescândă sau descrescândă) obiecte de acelaşi fel (2 nasturi, de exemplu, apoi un beţişor etc.) şi se cere copilului să arate pe degetele lui câte obiecte sunt.

Interpretare: copilul normal de 6 ani reuşeşte să arate 5 sau mai multe obiecte (minima este 5 pentru a se considera rezultatul bun). Pentru orientare precizăm: la 4 ani indică 3 obiecte, la 5 ani 4.

Aplicare (3)

- Se cere copilului să arate atâtea obiecte câte degete arată învăţătorul. Se arată succesiv: 1, 4, 2, 3, 5 degete şi i se spune: arată atâţia nasturi, beţişoare etc.

Interpretare: la 6 ani o face corect pentru 5 obiecte şi mai mult (minima normală este 5). Pentru orientare: la 4,1/2 ani 3 obiecte, la 5 ani - 4 obiecte.

Aplicare (4)

- Imitare de lovituri. Copilul este întors cu spatele şi trebuie să reproducă bătând din palme loviturile pe care le aude, bătăi cu palma. I se spune: ascultă bine. Am să bat din palme. Tu asculţi până termin, şi când am terminat, ai să baţi tot de atâtea ori de câte ori am bătut eu.

Se bate în următoarea ordine: 3, 1, 4, 2, 5, 7.

Interpretare: la 6 ani corect 3-4 lovituri.

Aplicare (5)

- Se arată un grup de 2, 4, 3, 5 obiecte de acelaşi fel şi i se cere să spună câte sunt, fără să i se permită să numere. Obiectele trebuie grupate fără ca copilul să vadă, apoi îi sunt prezentate deodată.

Interpretare: la 6 ani, corect pentru 4-5 obiecte.

Scanned with OKEN Scanner

PROBĂ PENTRU SESIZAREA DEFECTELOR DE PRONUNŢIE ŞI AUDIŢIE
(aplicaţie individuală la începutul cl.I)

Material: silabe fără semnificaţie (cu 2,3,4,5, litere) conform:

2	3	4	5
mu-co;	ri-ka-pe;	mon-dur-va-lo;	no-fi-ta-ru-der
hac-tin;	mi-ron-bi;	o-tru-ci-re;	san-zi-bi-den-lu;
fo-ve;	si-za-do;	i-ba-pen-du;	pu-du-nu-zi-tal;
ce-mu;	fa-vi-ker;	e-sar-tal-di;	mu-ni-va-me-ta;
hi-mu;	ji-ia-sen;	moi-ni-lu-vu;	pul-bla-go-ri-tel;
sau-cu;	ca-gu-chi;	sin-zan-el-jon;	mal-ti-du-sel-tor;
gon-tra;	di-mon-co;	cu-ti-du-ran;	an-sli-ge-li-tal;
zul-sen;	mo-lu-me;	a-cu-e-bo;	nar-tu-as-ti-var.
lu-rir;	vi-mion-del;		
pan-bi;	ta-con-din.		

2. Fraze.

1. S-a întunecat
2. Mi-am pierdut bicicleta.
3. Mama a pus umbrela în casă.
4. Tata a cumpărat zahăr de la magazin.
5. Mi-ar place mult să stau culcat în iarbă verde.

Aplicare: se aplică individual, în primele zile de şcoală, în scopul sesizării unor defecte de pronunţie şi audiţie.

Învăţătorul cere elevului să repete după el şi notează defecţiunile.

Celorlalţi copii li se dă să lucreze ceva (desen, lucru manual etc.).

Scanned with OKEN Scanner

CUNOAŞTEREA NIVELULUI OPERATORIU[x]

Varianta I: **probă pentru evaluarea şi conservarea cantităţii**

Permite cunoaşterea capacităţii de a stabili echivalenţa dintre două colecţii pe baza corespondenţei termen cu termen, precum şi durabilitatea ideii de echivalenţă, nivelul operatoriu.

Material:

- 18 bile (luate de la numărătoare) roşii;
- 18 bile albe (sau albastre);
- 7 pahare (sau alte recipiente transparente) de următoarele dimensiuni:
- 2 (A_1 şi A_2) pahare identice care să aibă o asemenea dimensiune încât, dacă introducem 18 bile roşii (în A_1) şi albe (în A_2), paharele să fie umplute până la jumătate;
- 1 pahar (B) mai larg şi mai scund decât A_1 şi A_2, care, dacă este umplut cu 18 bile (roşii sau albe) să apară umplut numai pe un sfert din înălţimea lui;
- 2 pahare (C_1 şi C_2) atât de largi şi de înalte încât să permită umplerea fiecăruia cu numai 9 mărgele;
- 3 pahare (D_1 şi D_2) la fel de înalte cât paharele C, însă atât de strâmte încât să se umple cu 6 mărgele (roşii sau albe).

Desfăşurarea probei: se lucrează individual cu copilul:

- se aşează pe masă, în grămăjoară cele 18 bile roşii şi copilul este întrebat:
- Ce sunt acestea (bile)?
- Din ce sunt făcute (lemn)?
- Ce culoare au (roşii)?

Se procedează la fel şi cu bilele albe.

Se convine apoi cu copilul ca bilele să fie numite mărgele şi că ne vom juca.

- cu mărgelele roşii "să se joace" el;
- cu mărgelele albe "să se joace" experimentatorul.

Faza I

- Se pune în faţa copilului paharul A_1 şi a experimentatorului A_2.

În continuare, copilul este întrebat: "Eu am tot atâtea mărgele aici (se arată cele albe) câte ai tu acolo (se arată colecţia de mărgele roşii), sau unul din noi are mai multe? Indiferent de ce va răspunde copilul, experimentatorul va spune: "Să vedem dacă noi doi avem tot atâtea mărgele. Iată cum ne vom juca:

---

x) Probe prelucrate şi aplicate după Piaget de către B. Obrocea de la Catedra de psihologie şi psihopedagogie specială de la Universitatea Babeş - Bolyai, Facultatea istorie-filozofie.

Scanned with OKEN Scanner

- de câte ori pun eu o mărgea albă aici (se arată paharul A_2), pui şi tu o mărgea roşie acolo (se arată paharul A_1), care este plasat în faţa copilului. Hai să încercăm. Eu pun una (se execută) pui şi tu una... eu una... tu una (se recomandă ca în cazul copiilor instabili sau greu de mobilizat să li se ceară să verbalizeze acţiunea ce o efectuează, adică după fiecare bilă introdusă în recipient, ei să spună "eu una, tu una, eu una, tu una").

- După epuizarea bilelor se apropie cele 2 pahare şi se întreabă: "Avem tot atâtea mărgele, sau unul din noi are mai multe? Dacă răspunde: "tot atâtea", îl întrebăm: "de unde ştie sau de ce crede că sunt tot atâtea";

- în continuare se întreabă, dacă facem un şir cu mărgele roşii şi altul cu cele albe, şirurile vor fi la fel de lungi? De ce? (prin această întrebare urmărim să vedem dacă copilul păstrează echivalenţa (sau monoechivalenţa) afirmată anterior, precum şi criteriul folosit în judecata acesteia şi invocat iniţial).

- În situaţia în care răspunsul iniţial primit nu se referă la cantitatea, ci la forma sau culoarea mărgelelor, întrebările adresate trebuiesc modificate. Vom avea grijă ca aceste întrebări să nu conţină cuvântul *câte* pentru a nu sugera copilului numărarea şi pentru a-l lăsa să judece echivalenţa pe baza unor aprecieri logice (dacă dispune de ele).

Faza II

- Se ia paharul B.

- Experimentatorul răstoarnă mărgelele din A_2 în B şi întreabă: Avem tot atâtea mărgele (albe) în paharul B ca şi în paharul A_1?

Faza III

- Se iau paharele C-1 C-2 şi se trec mărgelele (albe) din B în C-1 şi C-2 (9 şi 9) şi se întreabă comparând tot cu A-1. "Avem tot atâtea mărgele în C-1 şi C-2 (se arată prin gest) ca şi în paharul tău (A-1)?"

Faza IV

- Se iau mărgelele din A-1 şi se toarnă în cele 3 pahare câte 6 mărgele (D_1, D_2, D_3) şi se întreabă, comparând cu mărgelele albe din recipientele C_1 şi C_2, "avem tot atâtea mărgele în cele 3 pahare D ca şi în cele 2 pahare C?"

Recomandări generale

Transversările se reduc sau se înmulţesc în funcţie de răspunsurile copiilor. Dacă subiectul afirmă încă de la a 2-a variantă că, oricum le-am aşezat colecţiile rămân egale, întrucât nu se iau şi nici nu se adaugă mărgele, continuarea probei nu mai este necesară. La fel, afirmarea hotărâtă şi repetată a nonechivalenţei celor 2 colecţii impune scurtarea probei.

Scanned with OKEN Scanner

Dacă subiectul înţelege repede că trebuie să se refere la cantitatea de mărgele, întrebarea referitoare la egalitatea colecţiilor va fi scurtată sub forma: "Dar acum avem la fel de multe? De unde ştii?"

- Ordinea transversărilor poate fi modificată în funcţie de răspunsurile subiectului, urmărindu-se ca la încheierea probei să putem încadra răspunsul primit în unul din următoarele stadii:
  - preintuitiv
  - intuiţie globală (neconservatoare)
  - intuiţie articulată (începuturi de conservare)
  - operaţii concrete (conservate).

Varianta II

- Evaluarea şi stabilirea cantităţii prin corespondenţă dinamică.

Material: o colecţie formată din 6-11 monede de 1oo lei; o colecţie formată din 8-14 jetoane din placaj, de formă dreptunghiulară, identic colorate.

Desfăşurarea probei

Faza I:

Se spune copilului "ne vom juca de-a cumpărăturile". Se aşează jetoanele şi banii pe masă. Tu ştii să numeri? Numără până la cât ştii. Se convine: "jetoanele sunt ciocolată". Se explică: "eu îţi dau bani. Cu ei vei cumpăra ciocolată. Pentru o ciocolată (se arată un jeton), trebuie să plăteşti 100 de lei (se arată o monedă). Acum să-mi spui "câte ciocolate poţi să cumperi cu aceşti bani?" se arată o monedă... etc. După ce se constată că subiectul a înţeles regulile jocului, i se dau monedele şi i se spune "iată banii tăi" (i se dau într-o grămadă dezordonată). Cumpără ciocolată de toţi banii aceştia.

Recomandări:

- Numărul de monede să fie ceva mai mic decât limita numeraţiei stăpânite de el. De exemplu dacă numără până la 10 îi dăm 8-9 monede. Numărul monedelor să nu fie mai mic de 4.

Situaţii posibile de rezolvare:

1. Dau toţi banii şi iau toată ciocolata fără să se preocupe de echivalenţa dintre colecţiile schimbate.

2. Dau monedele şi separă o parte din ciocolată, recurgând la un fel de corespondenţă globală.

3. Stabilesc echivalenţa prin corespondenţă, termen cu termen, efectuând schimbul 1 cu 1 între bani şi ciocolată, fără să stabilească valoarea cardinală a colecţiilor schimbate.

4. Echivalenţa prin schimb 1 la 1, urmat de stabilirea valorii cardinale a uneia dintre colecţii, recurgând la numărarea ciocolatelor obţinute.

Scanned with OKEN Scanner

5. Stabilesc o echivalenţă numerică (numără banii primiţi şi separă un număr egal cu ciocolata).

Indicaţii:

- Copiii care nu recurg din proprie iniţiativă la corespondenţa termen cu termen, sunt determinaţi să facă schimbul 1 la 1.

Faza a II-a

- Pentru a surprinde capacitatea copilului de păstrare a echivalenţei stabilite, continuăm proba astfel:

- înlăturăm jetoanele în plus şi aşezăm banii şi jetoanele astfel;

a) monedele teanc, jetoanele în şir orizontal

b) monedele şir orizontal strâns, jetoanele şir orizontal lung

c) etc.

După fiecare modificare înntrebăm: "sunt tot atâţia bani câtă ciocolată? De unde ştii?"

Faza a III-a

- I se cere să spună câtă ciocolată are (i se sugerează numărarea ei), apoi colecţia de monede se acoperă cu mâna şi se întreabă: "câţi lei am sub mână? De unde ştii?" Prin această probă se urmăreşte dacă subiectul conservă cantitatea stabilită - prin numărare, precum şi capacitatea de a deduce valoarea cardinală a colecţiei de monede din numărul ciocolatelor obţinute prin schimb 1 la 1.

***Varianta III* - scrierea, raportul dintre cardinaţie şi ordinaţie.**

Materialul necesar:

- o suită de 10-12 creioane identice ca lăţime şi culoare, dar cu lungimi diferite: cartonul A este un pătrat cu latura de 2,5 cm, cartonul B are lungimea dublă faţă de A, cartonul C are lungimea triplă faţă de A... iar din cartonul J - al 10-lea se pot face 10 cartoane A, deci are o lungime de 25 de cm.

Desfăşurarea probei:

Se plasează în faţa subiectului numai treptele cu rangul exprimat prin numere impare 1, 3, 5, 7, 9 notate pe verso, fără să fie ordonate după lungime.

Activitatea copilului începe prin stabilirea culorii identice a cartonaşelor şi prin recunoaşterea lungimilor diferite (se folosesc cuvintele: mare, mic, mai mare, mai mic).

Se cere subiectului să aşeze cartoanele în ordinea mărimii lor, având grijă ca în partea de jos capetele cartoanelor alăturate să formeze o linie dreaptă. Când această comandă nu declanşează la copil activitatea corespunzătoare, examinatorul îi cere să le aşeze unul lângă altul,

Scanned with OKEN Scanner

începând de la cel mai mic până la cel mai mare. Dacă şi aceste explicaţii sunt insuficiente pentru construirea scării în mod independent, copilul este determinat să separe cartonul cel mai mic şi să-l plaseze în locul indicat, apoi, din cartoanele rămase să-l separe din nou pe cel mic şi să-l plaseze lângă primul etc, până la epuizarea elementelor date. Experimentul notează schematic modul şi nivelul de rezolvare, consemnând care comandă a dus la realizarea serierii, precum şi ordinea plasării treptelor în scară.

Se trece apoi la activitatea de inserare în scara construită a treptelor cu rangul exprimat prin numere pare.

Pretextând că a uitat să le dea la început, examinatorul prezintă copilului restul de trepte şi-i cere să le găsească locul potrivit în scară. Treptele se prezintă neordonate după lungime. Copiii care nu reuşesc să insereze independent vor fi ajutaţi să construiască scara în totalitatea ei, pentru a continua proba de cercetare a raportului cardinaţie-ordinaţie. După ce seria a fost construită, copilul recunoaşte în ea o scară şi este solicitat să-i numere treptele. În capătul de sus al scării se plasează o căsuţă(un desen) şi se anunţă că spre acesta va urca o păpuşă (se poate folosi un pion de la jocul de şah, care, de comun acord cu copilul, este numit păpuşă).

În etapa următoare, examinatorul conduce păpuşa pe scara construită şi, sub pretextul oboselii, o opreşte pe anumite trepte. După fiecare oprire, subiectul este solicitat să spună câte trepte a urcat păpuşa şi câte mai are de urcat. (În numărul treptelor urcate trebuie să se includă şi treapta de staţionare. Răspunsurile copiilor care exclud treapta de staţionare din numărul treptelor urcate vor fi cotate ca exprimând doar începuturi de coordonare a ordinaţiei cu cardinaţia).

În faza următoare a probei se sondează capacitatea copilului de a stabili numărul cardinal pe baza rangului treptei, rang stabilit la rândul lui prin numărare. În consecinţă, după ce se înlătură căsuţa se cere copilului să spună câte trepte A se pot face din treapta B, din treapta C etc., până când acesta surprinde creşterea cu o unitate de la o treaptă la alta. Se scoate apoi din scară un carton oarecare şi se cere copilului să spună câte cartoane A se pot face din el. Întrebarea se repetă pentru fiecare carton separat din scară. (Cartonul etalon va fi numit treapta mică)

Sustragerea cartoanelor se face iniţial în ordinea numerelor cardinale, apoi pe sărite (dar cu scara nearanjată), iar cu subiecţii foarte buni se recurge şi la sustragerea cartoanelor din seria deranjată.

Scanned with OKEN Scanner

Cuprins

Prefaţă 3
Cuvânt înainte 5
Introducere 6

Capitolul I

Învăţământul primar în structura sistemului de învăţământ public 16
1. Sistemul de învăţământ în raport cu societatea 16
2. Învăţământul primar ca element în structura sistemului de învăţământ 21
3. Educaţia şi instrucţia ca procese şcolare 24
4. Ideal, scop, obiective - termeni de referinţă în procesele educaţionale 30
   Clasa a IV-a - obiective de referinţă şi exemple de activităţi de învăţare 38
5. Obiectivele învăţământului primar 50
6. Obiectivele specifice pe arii curriculare pentru clasele I-IV 51
   Surse bibliografice 55

Capitolul II

Bipolaritatea actului educaţional 56
1. Învăţătorul şi personalitatea sa 56
   1.1. Rolul special al învăţătorului în ierarhia activităţilor umane 56
   1.2. Însuşiri de personalitate ale învăţătorului 58
   1.3. Autoritate şi măiestrie pedagogică 65
   1.4. Schiţă de portret al învăţătorului contemporan 67
   1.5. Pregătirea şi perfecţionarea profesională a învăţătorilor 69
   Surse bibliografice 78
2. Şcolarul mic şi personalitatea sa 79
   2.1. Identitatea biopsihică a şcolarului mic 79
   2.2. Dezvoltarea şi maturitatea şcolară 95
   2.3. Specificul adaptării copilului la viaţa şcolară 98
   2.4. Adaptarea şcolii la vârsta şi activitatea elevilor 100
   Surse bibliografice 102

Scanned with OKEN Scanner

Capitolul III

Designul activităţilor şcolare la clasele primare 103
1. Cunoaşterea copilului; puncte de reper în activitatea de cunoaştere biopsihică 103
2. Metode de cunoaştere a personalităţii şcolarului mic 106
3. Fişa de caracterizare psihopedagogică a şcolarului mic 110
Surse bibliografice 116

Capitolul IV

Organizarea şi proiectarea activităţii didactice la clasele I-IV 117
1. Lecţia ca unitate principală de instruire - educare 117
2. Tipuri şi variante de activităţi la clasele I-IV 121
3. Proiectarea didactică; etapele elaborării unui proiect didactic 123
4. Evaluarea rezultatelor învăţării, a procesului şi a educatorului 131
Surse bibliografice 145

Capitolul V

Familia, elevul şi şcoala 146
1. Familia ca prim mediu educogen 146
2. Climatul familial şi impactul său asupra formării copilului 146
3. Obiectivele educaţionale ale familiei 155
4. Părinţii în relaţia cu şcoala 158
5. Elevul între cerinţele şcolii şi cele ale familiei 159
Surse bibliografice 162
Concluzii 163
Anexe 165
Cuprins 191

BIBLIOTECA INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE EUROPENE „ŞTEFAN LUPAŞCU" IAŞI

Scanned with OKEN Scanner

Noi apariții ale editurii ARAMIS

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI CLASA I

- Piticuț - **colecția Cartea cu surprize** (grupa pregătitoare)
- Poveşti cu cifre (grupa pregătitoare)
- Îndrumar pentru educatoare

Biblioteca Ciufulici

- Numărăm împreună cu Tomiță
- Descoperim formele geometrice împreună cu Tomiță
- Desenăm împreună cu Tomiță
- Animaux. Lettres et éxpressions Zoodicționar ilustrat francez-român

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

- Activităţi de evaluare pentru clasa a II-a
- Activităţi de evaluare pentru clasa a III-a

Seria Discipline opționale

- Literatura pentru copii (clasa I, clasa a II-a, clasa a III-a, clasa a IV-a)
- Matematică distractivă (clasa I, clasa a II-a, clasa a III-a, clasa a IV-a)
- Curiozităţi din lumea naturii (clasa a III-a, clasa a IV-a)
- Istorie şi geografie locală (clasele III-IV)
- Folclorul copiilor (clasele I-II)

Primii Paşi - Ciclul Achiziții Fundamentale

- Ştiu deja să înmulţesc! (6-8 ani)
- Ghici cum mă cheamă! - Abecedar (4-7 ani)

ISBN 973-9285-77-5

2000

Scanned with OKEN Scanner